РУССКАЯ ШКОЛА

106004/4

за рубежом

Книга 29-30

1927-28

ПРАГА

Издание Объединения Земских и Городских
Деятелей в Чехословакии

СОДЕРЖАНИЕ № 29-30 (5-6):

Проф. С. И. ГЕССЕН: Толстой, как педагог 631
Проф. ШАРЛЬ БОДУЭН: Толстой-воспитатель 654
Проф. С. И. КАРЦЕВСКИЙ: Толстой — классический писатель . . 658
Доцент Ю. В. КЛИМА: Борьба чехов за школу 682
Проф. С. И ГЕССЕН: Школьная система Чехословакии 702
Проф. А. В. МАКЛЕЦОВ: Правовая охрана молодежи в Чехословакии . 732
Проф. Е. А. ЛЯЦКИЙ: Н. Г. Чернышевский 764
В. С. УТЕХИН: Физическое образование в Сов. России 776

Библиография:

Общая педагогика, организация народного образования:

А. Т. ПАВЛОВ: Чешская пед. литература в первое десятилетие Чехословакии. — *В. БУЛАВСКИЙ:* Związek polskiego nauczycielstwa szkół powszechnych 791

Методики и учебники:

Проф. Е. Л. БУНИЦКИЙ: Щербаков, Г. И. Элементарная геометрия. — *Н. А. ПАРМАНИН:* Бялецкий, К. А., Кольман, Э. Г. и др. Словарь по естествознанию 800

Педагогические журналы:

А. Т. ПАВЛОВ: Чешские пед. журналы. — *Н. Н.:* Бюллетень Религиозно-Пед. Кабинета 803

Детская литература:

Н. Ф. НОВОЖИЛОВ: Herben, Jan. Chudý chlapec, který se proslavil. — *Н. Н.:* Ирасек, А. Против панов. — *Н. Н.:* Kalužný, Ivan. Pampeliška a jiné ruské pohádky 807

Съезды и конференции:

Н. Ф. НОВОЖИЛОВ: Педагогическая неделя в Праге. — *Д. Ч.:* «Молодая Германия». Выставка в Дортмунде. — *ОН-ЖЕ:* Конгресс союза попечения о душевнобольных детях. — *Л. Ч.:* Съезд о-ва лечебной педагогики. — Съезд междунар. объединения учителей. — *Д. Ч.:* Конгресс деятелей учебной фильмы. — Конференция учителей прибалт. государств. — *И. П.:* IV-й съезд русских ученых заграницей о ср. школе. — Совещание русского учительства Латвии, Эстонии и Литвы. — IV-й всероссийский съезд по дошкольному воспитанию 809

Хроника:

Советская Россия. Иностранная хроника. Зарубежная хроника . . 820
Книги, поступившие в редакцию 844
О подписке на «Русскую Школу за рубежом» на 1929 г. 845

SOMMAIRE:

S. HESSEN, prof.: Tolstoi philosophe et éducateur. — *CHARLES BAUDOUIN, prof.:* Tolstoi éducateur. — *S. KARCEVSKI, prof.:* Tolstoi écrivain classique. — *J. KLIMA, prof.:* L'école tchéque avant l'indépendance politique. — *S. HESSEN, prof.:* Le système scolaire de la République Tchécoslovaquie. — *A. MAKLECOV, prof.:* La protection légale des enfants et de la jeunesse dans la République Tchécoslovaque. — *E. LJATZKY, prof.:* N. G. Černyševsky. — *V. UTEHIN.* L'éducation physique dans USSR. — *BIBLIOGRAPHIE. — CONGRÈS ET CONFÉRENCES. — CHRONIQUE. —*

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

Чехословакия: — Praha II., Krakovská, 8; *Латвия:* — J. Novoselov, Riga, ilandes iéla, 13, dz. 7; *Польша:* — prof. D. Sokolców, Warszawa, Panska ul. 45, m. 2; *Франция:* — V. V. Roudnev, Paris (17) 33, rue de Prony; *Швейцария:* — prof. S. Karcevski, Genève, Université.

105004/4

РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

под редакцией проф. С. И. Гессена, проф. С. И. Карцевского, Н. Ф. Новожилова, Ю. Д. Новоселова, В. В. Руднева и проф. Д. М. Сокольцова

Адрес редакции и конторы: Praha II., Krakovská ul. 8

Год изд. 5-й ПРАГА 1927-28 г. № 29-30

SLOVANSKÁ KNIHOVNA V PRAZE

Толстой, как педагог

I. Руссо и Толстой. Критика культуры

«Великий писатель земли русской», как назвал Толстого Тургенев, родился в год, когда исполнилось ровно пятьдесят лет со дня смерти Руссо, этого «властителя дум» XVIII в. Знаменательно совпадение обеих юбилейных дат. На фоне культуры XIX в., завершившейся Русской революцией, личность Толстого вырисовывается с неменьшей силой и яркостью, чем на фоне XVIII в. образ Руссо, этого пророка революции Французской. Правда, очень различна личная судьба и внешний облик обоих: один — плебей, проживший более половины своей жизни в аристократических салонах, другой — аристократ, опростившийся до мужика. Один — больше философ, другой — больше поэт. Но оба всеобъемлющи по своему влиянию, одинаково глубоко взрывают современную им культуру, одинаково широко захватывают проблематику жизни и, гениальные самоучки, одинаково прочно коренятся в той почве, которая их породила и которую они обессмертили своими творениями. Женевское озеро и Ясная Поляна — мало найдется мест, которые привлекли бы к себе столько паломников.

Влияние Руссо на Толстого бесспорно.

«С пятнадцатилетнего возраста, говорит 77-летний Толстой, Руссо был моим учителем. Руссо и Евангелие — вот два великих и благодетельных влияния, которые я испытал в жизни. Руссо не стареет. Совсем недавно мне случилось перечитать некоторые из его произведений, и я испытал то же самое чувство духовного подъема и удивления, какое я испытывал, читая его в дни моей молодости».

И все же правильнее говорить о созвучии, а не о влиянии. Как Руссо не ученик Локка и не продолжатель Дидро, так и Толстой не простой ученик Руссо: оба они опять-таки совпадают в том, что последними основами своего духовного существа выходят из рамок отрицаемой ими истории, пребывая в той почвенной плоскости бытия, которая не имеет предания и потому знает только созвучия, а не влияния.

В педагогике обоих, которая в одинаковой степени есть средоточие и их поэзии и их философии, созвучие основного мотива мысли особенно разительно. Оба они выставляют идеал свободного воспитания, понимая свободу, как отрицание всякого принуждения и укореняя отрицательный характер своего

педагогического идеала в еще более глубоком отрицании культуры.

«Здоровый ребенок, говорит Толстой, родился на свет, вполне удовлетворяя тем требованиям безусловной гармонии в отношении правды, красоты и добра, которые мы носим в себе. Человек родится совершенным — есть великое слово, сказанное Руссо, и слово это, как камень, останется твердым и истинным... Идеал наш сзади, а не впереди. Воспитание портит, а не исправляет людей. Чем больше испорчен ребенок, тем меньше нужно его воспитывать, тем больше нужно ему свободы».

Внимательный анализ различит оттенки в отрицании культуры Руссо и Толстым. Руссо более интуитивист, выводя все основные пороки культуры из ее рассудочности. Толстой более моралист, он видит основной порок всякой культуры в стремлении человека свалить с себя бремя труда. Но оба равно полагают самую суть культуры в присущем ей разделении труда. Читая «О причинах неравенства между людьми» и «Так что же нам делать?», поражаешься, как, оставаясь различными в оттенках, оба эти рассуждения бьют в одну и ту же точку.

В отличие от Руссо Толстой, будучи реалистом-художником, противопоставляет культуре не гипотетическое естественное состояние, а реальную трудовую жизнь народа. Он различает естественное и извращенное разделение труда. Естественное разделение труда, говорит он, отличатся тем, что в нем нет узкой специализации и профессионализма с вытекающей из него невозможностью одному обойтись без помощи другого. Так в деревне имеется крестьянин, который лучше других владеет кузнечным ремеслом. Он производит кузнечные работы на других в меру потребности и в обмен пользуется услугами других. Сокращается спрос на кузнечные работы, — он больше занимается земледелием. Он не зависит от других людей, так как он не порвал совершенно с прочими видами труда и в случае надобности может обойтись без услуг соседей. При таком разделении труда сохраняется независимость каждого. Разделение труда соответствует естественным потребностям в нем общества. В современном обществе, напротив, разделение труда не ограничивается естественным обменом услугами, оно пошло далее, создало профессионалов, которые не умеют делать ничего другого, кроме своего ремесла. Эти профессионалы, из которых особенно выделяются люди умственного труда (чиновники, ученые, художники, писатели), стремятся искусственно вызвать потребность в своем труде и, накопив собственность, обеспечить себе возможность существования даже тогда, когда общество в них в сущности не нуждается. Такое разделение труда есть собственно захват чужого труда, и оно отражается одинаково пагубно как на жертве насилия, так и на самом захватчике.

Толстой выводит из разделения труда не только все внешние бедствия культуры — собственность, неравенство и человеческое рабство, но — вслед за Руссо — и внутренние пороки

культурного человека. Профессионализм вырабатывает определенные технические навыки и приемы работы, долженствующие вначале помогать человеку, но постепенно вырождающиеся в привычку и рутину, порабощающие свободное творчество человека. Форма, созданная однажды великим художником, выразившим посредством ее волновавшие его чувства, становится с течением времени каноном, обязательным для других поэтов, уже не переживающих того, что испытывал ее творец. Чтобы не погрешать против традиции, поэт-профессионал, заботясь прежде всего о чистоте формы, утрачивает свежесть чувства и непосредственность переживания. Искусство таким образом вырождается в искусственность, техника порабощает чувство, форма убивает дух. То же самое происходит и с наукой. Толстой подробно обосновывает парадокс Руссо, что «научный воздух убивает науку». Профессионал-ученый, вместо того, чтобы смело итти своим путем в открытии истины, прежде всего старается остаться верным тем приемам исследования и школьным истинам, которые он перенял от своих предшественников. Вместо изучения самой природы, он изучает книги о природе. Наука вырождается в схоластику. Еще хуже обстоит дело с кастами журналистов, политиков, священников. Так разделение труда через вытекающий из него профессионализм создает так называемую культуру, в которой человек — раб рутины, обычая, привычки, авторитета.

Культура искусственна. В ней иссякает простота и непосредственность чувства, отличающие жизнь простого народа. Как Руссо в «письме к Даламберу», так и Толстой не щадит красок в своем описании внутренней лживости и лицемерности искусства. Насколько выше всякого искусства простая деревенская песня, не столь, быть может, совершенная по форме, но выражающая полноту чувства поющего! Стоит только сравнить описание песни косцов в «Анне Карениной» с описанием оперного представления в «Войне и мире», чтобы понять мысль Толстого о превосходстве народного простого искусства над профессиональным. Художник-профессионал думает прежде всего о том, чтобы удержаться на высоте традиционной техники и понравиться публике, а публика в свою очередь создает свое суждение по статьям газетного рецензента. Искусство наполнено фальшью, и поэтому простая, но исполненная чувства песня баб выше исполняемой в концертном зале сонаты Бетховена, не содержащей непосредственного чувства и потому ничем не заражающей. А единение через сопереживание есть для Толстого подлинная цель красоты.

Простота — это целостность. Вместе с непосредственностью человек утрачивает в культуре целостность своего я. Из всесторонне развитого существа он становится частью, дробью — его $^1/_{20}$ или $^1/_{40}$, в зависимости от числа различных профессий, на которые, в силу разделения труда, распался некогда единый и цельный труд первобытного человека. Став своей

собственной дробью, человек перестал понимать другого человека: интересы профессии заслонили перед ним интересы человеческие. Надо найти себя вновь, вновь стать человеком по завету Руссо! Ибо в культуре человек теряет самого себя. Он перестает быть личностью, утрачивает свою свободу, боится иметь собственное мнение. Культура — это господство так называемого общественного мнения, это отказ от собственного убеждения и собственной воли. Все думают как другие, все действуют по указке других. Нет своего, есть только чужое. Нет внутренней свободы. Культура для Толстого, — это власть механического: формы и механизмы, созданные человеком для того, чтобы служить ему покорными орудиями, овладели человеком, лишили его целостности, свободы личности и превратили его самого в искусственный механизм, действующий согласно устанавливаемым извне правилам.

Как «природа» Руссо есть не железная необходимость естествознания, а свобода человека, так же и Толстой отрицает культуру во имя свободной и целостной личности. Вслед за Руссо Толстой готов повторить: «ce n'est point la science que je maltraite, c'est la vertu que je defends». «Я не только не отрицаю науку и искусство, говорит Толстой, но я только во имя того, что есть истинная наука и искусство, и говорю то, что́ я говорю. Наука и искусство так же необходимы для людей, как пища, и питье, и одежда, даже необходимее». И у Толстого отрицание культуры есть не что иное, как средство утвердить верховенство нравственной ценности. Настоящее содержание его — это нравственный идеал свободной и целостной личности. Оно не что иное, как маска, за которой скрывается крайний моралистический мировоззрения. И именно этот моралистический идеал лежит в основе всей педагогики Толстого.

II. Отрицательная теория воспитания

В отличие от Руссо, «Эмиль» которого явился развитием его культурноборческих рассуждений, Толстой начал с педагогических статей и только впоследствии развернул содержавшееся в них отрицание культуры во всеобъемлющее учение о жизни. Однако, уже к началу своего первого педагогического периода (1859—1862) он выразил его в ярких художественных образах («Три смерти», «Казаки»). Не потому ли образовательный идеал его конкретнее и реальнее абстрактной природы Руссо? Толстой прекрасно понимает искусственный характер природы Руссо и постольку идет глубже последнего в обосновании и идеала свободного воспитания. Будучи реалистом, он не ограничивается писанием педагогического романа, но стремится осуществить в жизни свои педагогические воззрения. И подобно тому, как прежде, чем написать свои исторические романы, Толстой подробно и основательно изучает на источниках быт и нравы описываемой им эпохи, точно так же, прежде чем

приступить к осуществлению задуманных им педагогических планов, он подробно знакомится с теорией и практикой воспитания, как в России, так и заграницей. С этой целью он предпринимает путешествие по Германии, Швейцарии и Франции, чтобы на месте ознакомиться с постановкой народного образования в странах, дальше всего пошедших в этом отношении. В результате он приходит к выводу, что образовательное влияние современной школы чрезвычайно незначительно. Школа оторвана от жизни. В этом ее основной порок. Окончательно убедился в этом Толстой, по его словам, во время поездки своей по югу Франции, где ему пришлось обследовать учебные заведения для рабочего населения.

«Ни один мальчик в этих школах не умел решить, т. е. постановить самой простой задачи сложения и вычитания. Вместе с тем с отвлеченными числами они делали операции, помножая тысячи с ловкостью и быстротой. На вопросы из истории Франции отвечали наизусть хорошо, но по разбивке я получил ответ, что Генрих IV убит Юлием Цезарем. То же самое в орфографии и чтении».

Человек, который желал бы составить себе представление об образованности народа по его школам,

«верно подумал бы, что французский народ невежественный, грубый, лицемерный, исполненный предразсудков и почти дикий. Но стоит войти в сношение, поговорить с кем-нибудь из простолюдинов, чтобы убедиться, что, напротив, французский народ почти такой, каким он сам себя считает: понятливый, умный, общежительный, вольнодумный и действительно цивилизованный. Посмотрите городского работника лет 30-ти; он уже напишет письмо не с такими ошибками, как в школе; иногда совершенно правильное он имеет понятие о политике, следовательно о новейшей истории и географии... Он очень часто рисует и прилагает математические формулы к своему ремеслу. Где же он приобрел все это? — Я невольно нашел этот ответ в Марселе, начав после школ бродить по улицам, гингетам, кафе-шантанам, музеумам, мастерским, пристаням и книжным лавкам. Тот самый мальчик, который отвечал мне, что Генрих IV-й убит Юлием Цезарем, знал очень хорошо историю «Четырех мушкетеров» и «Монте-Кристо». В Марселе я нашел 28 дешевых изданий, от 5 до 10 сантимов, иллюстрированных... Кроме того, музей, публичные библиотеки, театры. Кафе, два больших кафе-шантана... В каждом из этих кафе даются комедийные сцены, декламируются стихи. Вот уже по самому беглому рассчету пятая часть населения, которая изустно поучается ежедневно, как поучались греки и римляне в своих амфитеатрах. Хорошо или дурно это образование, — это другое дело; но вот, оно, бессознательное образование во сколько раз сильнейшее принудительного, — вот она бессознательная школа, подкопавшаяся под принудительную школу и сделавшая содержание ее почти ничем».

Не благодаря школе, таким образом, а вопреки школе получает свое образование народ.

«Везде главная часть образования народа приобретается не из школы, а из жизни. Там, где жизнь поучительна, как в Лондоне, Париже и, вообще, в больших городах, народ образован; там, где жизнь не поучительна, как в деревнях, народ необразован, несмотря на то, что школы совершенно одинаковы, как тут, так и там. Направление и дух образования народа совершенно независим и, большею частью, противоположен тому духу, который желают влить в народные школы. Образование идет своим независимым путем от школ».

Если, таким образом, школа хочет действительно стать фактором образования, она должна слиться с жизнью. Не изолировать от жизни, а быть тесно связанной с жизнью. С иронией отзывается Толстой о педагогах, строющих в деревнях показательные школы по последнему слову педагогической техники. Такие школы уводят от обыденной жизненной обстановки, они изолируют от жизни и тем самым подрывают собственное свое образовательное значение. А между тем на деньги, потребные для содержания одной такой школы, можно было бы содержать десяток обыкновенных школ, обстановка которых соответствовала бы обстановке жизни крестьянского мальчика. Не переводить на несколько часов в иную обстановку должна школа деревенского мальчика. Если школа хочет быть продолжением и дополнением жизни, то она должна разделять и обстановку этой жизни, т. е., напр., помещаться в избе, а не в необычном здании и т. п.

Свобода не в «природе», а в «жизни». Воспитатель не должен ничего навязывать ребенку. Его задача заключается только в том, чтобы предоставить самим себе те образовательные силы, которые действуют в жизни. Этим отличается отрицательное воспитание Толстого от отрицательного воспитания Руссо: Эмиля должна была воспитывать сама природа, впрочем представленная своим «министром», как однажды называет Руссо воспитателя Эмиля. При обосновании этой мысли Толстой различает между двумя понятиями — образованием и воспитанием.

«Воспитание есть принудительное, насильственное воздействие одного лица на другое с целью образовать такого человека, который нам кажется хорошим; а образование есть свободное отношение людей, имеющее своим основанием потребность одного приобретать сведения, а другого — сообщать уже приобретенное им. Преподавание, Unterricht, есть средство как образования, так и воспитания. Различие воспитания и образования только в насилии, право на которое признает за собой воспитание. Воспитание есть образование насильственное. Образование свободно». «Воспитание есть стремление одного человека сделать другого таким же, как он сам». Это есть «возведение в принцип стремления к нравственному деспотизму».

Но есть ли у нас право делать из других людей наши собственные подобия? Разве мы лучше детей, счастливее их? Можем ли мы, положа руку на сердце, сказать, что наша жизнь хороша, и что мы можем насильно принудить других быть такими же, как мы, иметь те же вкусы, нравственные понятия, заниматься теми же делами? Нет, отвечает Толстой,

«воспитание, как умышленное формирование людей по известным образцам, — неплодотворно, незаконно и невозможно. Право воспитания не существует. Я не признаю его, не признает его, не признавало, не будет признавать его все воспитываемое молодое поколение, всегда и везде возмущающееся против насилия воспитания».

Когда церковь предписывает определенное воспитание, то она считает, что обладает абсолютной истиной, тайной спасения. Кто не воспитан определенным образом, тот не спасется,

и потому она со своей точки зрения имеет право воспитывать, т. е. принудительно вести людей к спасению. Точно так же и государство имеет в виду свое собственное существование, свое самосохранение. Ему нужны чиновники, судьи, солдаты, и оно принудительно формирует людей соответственно своим целям и потребностям. Но вы, либеральные педагоги, спрашивает Толстой, вы, не обладающие, по вашим же словам, абсолютной истиной и утверждающие, что воспитываете детей не ради посторонних целей государства, благополучия родителей и т. п., а ради их же собственного блага, — чем вы докажете это право воспитания? «Я не знаю и не полагаю ничего, а вы признаете и полагаете новое, для нас не существующее право одного человека делать из других людей таких, каких ему хочется». Позвольте самим детям знать, в чем их благо. Они это знают не хуже вас. Позвольте поэтому им самим воспитывать себя и итти путем, который они сами себе изберут. Если сам воспитываемый есть цель воспитания, то воспитание бессмысленно. Ибо нет морального права принуждать другого яко бы ради его же собственного блага, в особенности недопустимо принуждение детей со стороны взрослых, испорченных и несчастливых.

Воспитание незаконно. Допустимо лишь образование, как свободное взаимоотношение равных лиц, т. е. именно то образование, которое дает сама жизнь. И потому школа, если она хочет стать положительным фактором развития человека, а не помехой ему, должна отрешиться от всякого принуждения: из воспитательного учреждения она должна стать учреждением чисто образовательным. Учитель не должен иметь никакой власти над учениками, отношение между ними должно быть отношением равенства. Школа должна только предоставлять ученикам возможность получать знания, ученики должны иметь право выбирать то, что им нужно, что представляет для них интерес по их собственным понятиям. Только такая школа будет сразу очагом и свободы и жизни.

III. Яснополянская школа

Яснополянская школа и была попыткой осуществить на деле идею такого свободного, вытекающего из жизни и служащего жизни образования. Это была замечательная школа. Нельзя без волнения читать «хронику» Яснополянской школы, в которой описывает Толстой ее труды и дни. В этой школе не было всего того, что охватывается словом «школьная дисциплина»: определенного расписания уроков, необходимости приходить в определенный час, звонков, наказаний и каких бы то ни было взысканий за опоздание на уроки или уход с урока.

«С собой никто ничего не несет — ни книг, ни тетрадок. Уроков на дом не задают. Мало того, что в руках ничего не несут, им нечего и в голове нести. Никакого урока, ничего, сделанного вчера, он не обязан помнить нынче. Его не мучит мысль о предстоящем уроке. Он несет только

себя, свою восприимчивую натуру и уверенность в том, что в школе нынче будет весело так же, как вчера».

Такая свобода учеников сопровождалась иногда явлениями, озадачивавшими учителей.

«Иногда, повествует Толстой, когда классы бывают интересны и их было много (иногда бывает до семи больших часов в день), и ребята устали, или перед праздником, когда дома печки приготовлены париться, вдруг, не говоря ни слова, на втором или третьем послеобеденном классе, два или три мальчика забегают в комнату и спеша разбирают шапки. «Что вы? — «Домой». — «А учиться? Ведь пение!» — «А ребята говорят домой», отвечает он, ускользая со своей шапкой. «Да кто говорит?» — «Ребята пошли!» — «Как же, как?» спрашивает озадаченный учитель, приготовивший свой урок.—«Останься!» Но в комнату вбегает другой мальчик с разгорячённым озабоченным лицом. «Что стоишь?» — сердито нападает он на удержанного, который в нерешительности заправляет хлопки шапки: — «Ребята уже во-он где, у кузни уж небось». — Пошли? — «Пошли». И оба бегут вон, из за двери крича: «Прощайте, Иван Иванович!» И кто такие эти ребята, которые решили итти домой, как они решили, — Бог их знает. Кто именно решил, — вы никак не найдете. Они не совещались, не делали заговора, а так вздумали ребята домой. «Ребята идут!» — и застучали ножонки по ступенькам, кто котом свалился со ступеней, и подпрыгивая и бултыхаясь в снег, обегая по узкой дорожке друг друга, с криком побежали домой ребята. Такие случаи повторяются раз и два в неделю. Оно обидно и неприятно для учителя — кто не согласится с этим, но кто не согласится также, что вследствие одного такого случая на сколько большее значение получают те пять-шесть, а иногда семь уроков в день для каждого класса, которые свободно и охотно выдерживаются каждый день учениками».

Школа несомненно давала благотворные результаты: в отношении преподавания ученики ее выучивались грамоте, например, в три-четыре недели, тогда как в соседних школах на это тратилось несколько месяцев. Писание сочинений, разнообразное содержание программы было для того времени новостью. В отношении поведения учеников никаких особенных происшествий в смысле нарушения порядка, столь частых в школах, где порядок насильственно вынуждается, тоже не имело места. По сравнению с хитроумной «природой», которая должна была совершенно изолировать Эмиля от извращенной культуры, Яснополянская школа была теснейшим образом связана с окружающей жизнью. Она, казалось, обеспечивала возможность реальной свободы, а не только ту видимость свободы, которой должен был удовлетворяться Эмиль и в силу которой Эмиль хотя и «делал только то, что сам хотел», однако ничего не мог хотеть, кроме того, что хотел Жан-Жак, чтобы он делал. Удалось ли однако Толстому поймать вожделенную свободу с помощью сети отрицательности? Можно ли сказать, что дети Толстого были действительно свободны? На этот вопрос поможет нам дать ответ следующий, описанный Толстым в его хронике случай из жизни Яснополянской школы.

«Летом, во-время перестройки дома, из физического кабинета пропала лейденская банка, несколько раз пропадали карандаши и пропали книжки уже в то время, когда ни плотников, ни маляров не работало в доме. Мы спросили мальчиков; лучшие ученики, первые школьники по времени, старые друзья наши, покраснели и заробели так, что всякий следова-

тель подумал бы, что замешательство это есть верное доказательство их вины. Но я знал их и мог ручаться за них, как за себя. Я понял, что одна мысль подозрения глубоко и больно оскорбила их: мальчик, которого я назову Федором, даровитая и нежная натура, весь бледный, дрожал и плакал. Они обещались сказать, ежели узнают, но искать отказались. Через несколько дней открылся вор — дворовый мальчишка из дальней деревни. Он увлек за собой крестьянского мальчика, приехавшего с ним из той же деревни, и они вместе прятали краденые вещи в сундучек. Открытие это произвело странное чувство в товарищах: как будто облегчение, даже радость, и вместе с тем презрение и сожаление к вору. Мы предложили им самим назначить наказание: одни требовали высечь, но непременно самим; другие говорили: ярлык пришить с надписью вор. Это наказание, к стыду нашему, было употребляемо нами прежде, и именно тот самый мальчик, который год тому назад сам носил ярлык с надписью лгун, настоятельнее всех требовал теперь ярлыка на вора. Мы согласились на ярлык, и когда одна девочка нашивала ярлык, все ученики со злою радостью смотрели и подтрунивали над наказанными. Они требовали еще усиления наказания: «провести их по деревне, оставить их до праздника с ярлыками», говорили они. Наказанные плакали. Крестьянский мальчик, увлеченный товарищами, даровитый рассказчик и шутник, толстенький белый карапузик, плакал просто распущенно, во всю ребячью мочь; другой, главный преступник, горбоносый, с сухими чертами умного лица, был бледен, зубы у него тряслись, глаза дико и злобно смотрели на радующихся товарищей и изредка неестественно у него в плач искривлялось лицо. Фуражка с разорванным козырьком была надета на самый затылок, волосы растрепаны, платье испачкано мелом. Все это меня и всех поразило теперь так, как-будто мы в первый раз это видели. Недоброжелательное внимание всех было устремлено на него. И он это больно чувствовал. Когда он, не оглядываясь, опустив голову, какою-то преступною походкой, как мне показалось, пошел домой, и ребята, толпой бежа за ним, дразнили его как-то ненатурально и странно жестоко, как-будто против их воли злой дух руководил ими, что-то мне говорило, что это не хорошо. Но дело осталось, как было, и вор проходил с ярлыком целые сутки. С этого времени он стал, как мне показалось, хуже учиться, и уже его не видно бывало в играх и разговорах с товарищами вне класса...

Раз я пришел в класс, все школьники с каким-то ужасом объявили мне, что мальчик этот опять украл. Из комнаты учителя он утащил 20 коп. медных денег, и его застали, когда он их прятал под лестницей. Мы опять навесили ему ярлык, — опять началась та же уродливая сцена. Я стал увещевать его, как увещевают все воспитатели. Бывший при этом уже взрослый мальчик, говорун, стал увещевать его тоже, повторяя слова, вероятно, слышанные им от отца-дворника. «Раз украл, другой раз украл», говорил он складно и степенно, «привычку возьмет, до добра не доведет». Мне начинало становиться досадно, я чувствовал почти злобу на вора. Я взглянул в лицо наказанного, еще более бледное, страдающее и жестокое, вспомнил почему-то колодников, и мне так вдруг стало совестно и гадко, что я сдернул с него глупый ярлык, велел ему итти, куда он хочет, и убедился вдруг, не умом, а всем существом убедился, что я не имею права мучить этого несчастного ребенка, и что я не могу сделать из него то, что бы мне и дворникову сыну хотелось из него сделать».

Не показывает ли этот случай в описании Толстого, что дети Яснополянской школы не были свободны? Им предоставлено было самим, по своему, отнестись к обнаружившемуся факту, но они отнеслись к нему по чужому, вспомнив отношение к нему учителей и отца-дворника, и подражая тому, что они видели, в результате чего обставленный все таки некоторыми гарантиями суд учителя выродился в беспорядочный суд толпы. Могут возразить, что виноваты в этом были оставшиеся

привычки старой школы с ее наказаниями, от которых не могли сразу освободиться учителя, и привычки семьи, подавшие детям дурной пример. Но весь вопрос именно в том и состоит: могут ли дети быть свободны от влияния старших, — все равно в школе или семье? Разве влияние учителей, влияние отца-дворника, влияние окружающих старших детей, — все это не виды принуждения, иногда более сильные, чем принуждение школьной дисциплины? Ошибка Толстого, как и всякого чисто отрицательного определения свободы вообще, в слишком узком понимании принуждения: принуждение гораздо шире, чем кажется на первый взгляд. То организованное принуждение, которое известно под именем «дисциплины» и которое думал отменить Толстой, есть часть принуждения вообще, проявляющегося в тысяче воздействий и впечатлений, обступающих ребенка, от которых не властен освободить его никто, кроме него самого. Отмена организованного принуждения только усиливает и делает более явным принуждение неорганизованное, которое, с гораздо большей настойчивостью обступая ребенка, еще более способно лишить его собственной воли, чем сознаваемое в своей внешней навязанности явное принуждение «дисциплины». Сам Толстой не мог не заметить этого.

«Несмотря на частые повторения ребятам, признается он, что они могут уходить всегда, когда им хочется, влияние учителя так сильно, что я боялся последнее время, как бы дисциплина классов, расписаний и отметок, незаметно для них, не стеснила их свободы так, чтобы они совсем не покорились хитрости нашей расставленной сети порядка, чтобы не утратили возможности выбора и протеста».

И потому именно Толстой радовался в душе тем непредвиденным уходам с уроков, о которых речь шла выше. Не пришлось ли бы со временем подстраивать такие уходы (вслед за Руссо), дабы дети ч у в с т в о в а л и себя свободными? Не подменяется ли и здесь подлинная реальная свобода, которая есть прежде всего ведь автономия личности, субъективным ощущением свободы или даже голым произволом?

Толстой определяет образование, как свободное взаимодействие равных между собою людей. Подобно всякому анархизму, впадающему в ошибку чисто отрицательного определения свободы, и Толстой также думает, что он только еще требует равенства подлежащих освобождению людей, на самом же деле он уже предполагает, что люди фактически равны. Насколько более прав в этом отношении Руссо, отчетливо видевший фактическое превосходство воспитателя над своим воспитанником!

«В самом тщательном воспитании учитель командует и мнит, что он управляет, говорит Руссо. На самом деле, однако, управляет ребенок. Он пользуется тем, что вы требуете от него, для того, чтобы получить от вас то, что ему нравится, и он всегда умеет заставить вас оплатить ему один час усидчивости восемью днями удовольствий... Пойдите с вашим воспитанником по противоположному пути; пусть он думает, что он всегда господин, и пусть на деле будете им вы. Нет подчинения более полного, чем то, которое сохраняет видимость свободы; таким образом самая воля оказывается пленной. Бедный ребенок, который ничего не знает, ничего

не может, ничего не умеет, разве он не вполне в вашей власти? Разве вы не располагаете в отношении его всем тем, что его окружает? Разве вы не властны произвести на него такое впечатление, какое вам угодно? Его труды, игры, удовольствия, несчастья, — разве все это не в ваших руках, так что он даже не подозревает о том? Без сомнения он не должен ничего делать, кроме того, что он сам хочет; но он не должен ничего хотеть, кроме того, что вы хотели, чтобы он делал; он не должен делать ни одного шага, который вы не предвидели бы. Он не должен раскрыть рта без того, чтобы вы не знали, что он скажет».

В этом знаменитом месте своего «Эмиля» Руссо сам ярко вскрыл внутреннее противоречие своего идеала свободного воспитания. Толстой впадает в ту же основную ошибку, что и Руссо: он мыслит свободу чисто отрицательным образом. Она представлялась ему готовым фактом, данностью, которая существует искони в этом реальном эмпирическом мире, на той самой плоскости бытия, на которой существуют и предметы окружающего мира, и учреждения, созданные человеческими руками. Ее фактическая данность только заглушена одолевшей ее фактической же данностью внешнего человеческого принуждения. Стоит упразднить эту последнюю, — и свобода воспрянет в своей первозданной реальности.

Впрочем, Руссо постольку преодолел чистую отрицательность своего понятия свободы, поскольку связал в «Общественном договоре» свободу с «общей волей», поняв ее как высшую, идеальную природу. Поэтому Кант смог, поняв «общую волю», как нравственный закон долженствования, наполнить понятие свободы новым положительным содержанием, хотя следы натуралистических пелен, в которых выпестовывалось у Руссо понятие свободы, сохранились и у Канта в отвлеченности мыслимого им по «схеме естественного закона» закона долга. Так как Толстой был в гораздо большей степени эмпирическим натуралистом, чем Руссо, то Кантов путь был для него в его первый педагогический период закрыт. Толстой был менее всего диалектик в своем мышлении: его здравый рассудок был не в состоянии мыслить свободу находящейся в иной, не эмпирической, плоскости бытия и вместе с тем все же сопряженной с естественным принуждением. Поэтому Толстой и не в силах преодолеть антиномии: свобода или принуждение. И потому именно принуждение понимается им слишком узко, как человеческое установление. Он не видит того, что принуждение в последнем счете коренится в естественной обусловленности эмпирического человеческого бытия. Отсюда понимание свободы, как факта, как готовой данности. Его отрицательная свобода не имеет степеней, не подлежит ни росту, ни вырождению, а сразу устанавливается простой отменой своего антипода — принуждения. Толстой не представляет себе, что принуждение, которое, будучи глубоко укоренено в естественной необходимости человеческого существования, есть постольку неотменимый исходный ф а к т воспитания, вместе с тем может и должно быть пронизано в процессе воспитания свободою, и что свобода,

как задание воспитания, не упраздняя принуждения сразу чисто внешним образом, должна преодолеть его извнутри, так что только в свободе каждый акт принуждения получает свое оправдание, как педагогический акт.

Поэтому Толстой, в гораздо более сильной степени, чем Руссо, был принужден пережить дурную диалектику своего отрицательного понятия свободы. Он увидел, что свобода уходит из его рук, оборачиваясь в свою личину — произвол. Саморазложение отрицательной свободы было одним из тех глубоких переживаний его личного опыта, которыми был обусловлен его первый душевный кризис.

«Я думал, признается он впоследствии в своей «Исповеди», обойти эту трудность воспитания тем, чтобы предоставить детям учиться, чему они хотят. Теперь мне смешно вспомнить, как я вилял, чтобы исполнить свою похоть — учить, хотя очень хорошо знал в глубине души, что я ничему не могу учить такому, что нужно, потому что сам не знаю, что нужно... Я так измучился от того особенно, что запутался... так смутно проявлялась моя деятельность в школах, так противно мне стало мое вилляние в журнале, состоявшее все в одном и том же — в желании учить всех и скрыть то, что я не знаю, чему учить, что я заболел более духовно, чем физически, бросил все и поехал в степь к башкирам, дышать воздухом, пить кумыс и жить животною жизнью».

IV. Преодоление отрицательной теории воспитания во втором педагогическом периоде

Значит ли это, что идеал свободного воспитания, восстановленный Толстым с такой беспримерной последовательностью в шестидесятых годах прошлого столетия, бесплоден? Опыт самого Толстого решительно свидетельствует о противном. Через десять лет, уже после написания «Войны и мира», Толстой снова вернулся к педагогической деятельности. В этот свой второй педагогический период (1871—1875) он продолжал стоять на прежней своей теоретической позиции.

«Единственный критериум педагогики, говорит он, есть свобода, единственный метод есть опыт. И после пятнадцати лет я ни на волос не изменил своего мнения». «Никто, вероятно, не станет спорить, что наилучшее отношение между учителем и учениками есть отношение естественности; что противоположное естественному отношению есть отношение принудительности. Если это так, то мерило всех методов состоит в большей или меньшей естественности отношений и потому в меньшем или большем принуждении при учении».

Впрочем, один и тот же верховный принцип приобретает на этот раз новое значение. Ослепленный сам открывшейся ему истиной, Толстой в период издания журнала «Ясная Поляна» смотрел на нее, как на безусловную догму. Такое безусловное понимание начала свободы допускало, с одной стороны, всестороннее и подробное обоснование его как общего принципа воспитания и, с другой, столь же неумолимое проведение его в чистой эмпирии — на практике. Для конкретной педагогики оно не оставляло места уже потому, что оно отрицало какие бы то ни было методы, кроме тех, которые каждый раз сызнова

открываются учителем и применяются им однажды в этой абсолютно-индивидуальной обстановке этого неповторимого момента. Поэтому, если в статьях «Ясной Поляны» и встречаются конкретные выводы из общего принципа, они высказываются только в виде описания тех исканий, успехов и неудач, которыми так богата поучительная «Хроника Яснополянской школы». Во второй период Толстой хочет сделать конкретные выводы из своего общего принципа. Он хочет выйти за пределы «Ясной Поляны» и сделать итоги своего личного педагогического опыта общим достоянием русского педагогического мира. Но превращенный в метод личный опыт по необходимости утрачивает свою абсолютность. Из абсолютного факта воспитания, который может только или сполна быть реализованным или не существовать вовсе, свобода, незаметно для самого Толстого, по необходимости становится заданием, хотя и сохраняющим свою абсолютную значимость, но в эмпирическом процессе воспитания реализующимся относительно, допускающим разные степени своего осуществления.

«Мне делали в старину, и теперь, знаю, сделают возражение, состоящее в том, как найти эту границу свободы, которая должна быть допускаема в школе? На это отвечу, что граница этой свободы сама собою определяется учителем, его знанием, его способностью руководить школой; что свобода эта не может быть предписываема; мера этой свободы есть только результат большего или меньшего знания и таланта учителя. Свобода эта не есть правило, но она служит поверкой при сравнении школ между собою и поверкой при сравнении новых приемов, вводимых в школьное обучение. Та школа, в которой меньше принуждения, лучше той, в которой больше принуждения. Тот прием, который при своем введении в школу не требует усиления дисциплины, хорош; тот же, который требует большей строгости, дурен».

Толстой не ограничивается уже более огульным отрицанием всей педагогической традиции, а дает конкретную критику современной ему педагогики, и богатые плоды этой критики сами собою отливаются в форму положительных начал новой педагогики. В семидесятых годах прошлого столетия Толстой выразил то, что только в начале нового века сделалось достоянием новейшей педагогической мысли.

Надо вспомнить, что представляла собою педагогика того времени: это было триумфальное шествие гербартианства. Дистервег в Германии закладывал на пятьдесят лет господство его в народной школе средней Европы, и в России новая мода быстро добилась победы в лице известных методических руководств Бунакова и Евтушевского. Принцип элементарного обучения в той педагогической форме абстрактного логизма, которую ему придал еще в Ивердоне Шмид[1]), торжествовал безраздельно. Исхождение из элементов, педагогическое иллюстрирование этих простых элементов предметами окружающей обстановки, переход от одного элемента к новому и к их более

[1]) См. мою статью о Песталоцци в 24-й книге «Русской Школы за рубежом».

сложным сочетаниям лишь после всестороннего исчерпания логически предшествующего, без чего якобы невозможно прочное движение вперед, — таковы были методические принципы, лежавшие в основе и так называемого «наглядного обучения» и «звукового метода» обучения грамоте и «объяснительного чтения». Толстой решительно восстает против этой «немецкой методики».

«Учителю кажется легким, говорит он, самое простое и общее, а для ученика только сложное и живое кажется легким. Все учебники естественных наук начинаются с общих законов, учебники языка — с определений, истории — с разделения на периоды, даже геометрии — с определения понятия пространства и математической точки. Почти всякий учитель, руководясь тем же путем мышления, первым сочинением задает определение стола или лавки и не хочет убедиться, что для того, чтобы определить стол или лавку, нужно стоять на высокой степени философско-диалектического развития, и что тот же ученик, который плачет над сочинением о лавке, прекрасно опишет чувство любви или злобы, встречу Иосифа с братьями или драку с товарищем».

Элементарному курсу, систематически построяющему из элементов сложную действительность, Толстой противопоставляет идею начального обучения, которое, исходя из сложной действительности, окружающей ребенка и ему близкой, лишь с течением времени приходит к простым элементам, лежащим в ее основе. Определения, правила, объяснения могут быть предлагаемы лишь тогда, когда у ребенка — в результате его самодеятельного наблюдения — накопился уже опытный материал, который они должны объяснять, а в уме его уже возникли вопросы, на которые они дают ответ. Подлинная наглядность, говорит Толстой, предвосхищая Наторповскую критику наглядности гербартианцев, есть не пассивная иллюстративная наглядность пуговиц и картинок, а самодеятельность ума, поставившего себе проблему и самостоятельно пришедшего к ее разрешению. Конкретно не то, что представляется органам чувств ребенка, а то, что близко его жизненной активности, что может им быть сейчас же «пущено в ход». Дьюи, основавший на этом положении всю свою дидактику, в сущности, не зная того, развивает мысль Толстого, у которого она тоже обосновывается близкой к прагматизму теорией знания. Наконец, еще одна идея новейшей педагогики высказана была Толстым в его критике современной ему немецкой педагогики с недопускающей сомнения ясностью. Это идея синтетического или комплексного преподавания (Gesamtunterricht), как единственно возможного на начальной степени обучения, ибо жизнь, от которого должно обучение отправляться, не разделена на отдельные предметы, а есть целостный и единый в себе комплекс явлений[2]).

[2]) Следует упомянуть еще об утерявшей ныне свое значене, но в семидесятых годах стоявшей в центре всеобщего интереса борьбе Толстого против так называемого «звукового метода» обучения грамоте. Авторитет господствовавшего в немецкой педагогике гарбартианства был столь велик, что русские педагоги того времени пытались ввести в русскую школу «зву-

Если бы Толстой ограничился критикой современной ему педагогической теории, то значение положительных идей, высказанных им при этом, свелось бы лишь к предварению им некоторых современных педагогических взглядов. Толстой, однако, дал им гениальное воплощение в своих известных четырех «Книгах для чтения». Этот труд Толстого, над которым он работал несколько лет (1868—1872) и для которого, по его словам, ему нужно было «знание греческой, индийской, арабской литературы, нужны были все естественные науки, астрономия, физика, и работа над языком ужасная», представляет собою единственное явление в мировой литературе. Первоначальное издание его, вышедшее под названием «Азбука графа Л. Н. Толстого», включало в себя как русскую, так и славянскую азбуку, арифметику (в каждой книге), методические наставления к каждой отдельной части и «общие замечания для учителя». Но главное содержание этого труда Толстого составляют сохранившие всю свою ценность и поныне статьи для чтения (собственно «книги для чтения»), выдержавшие бесконечное число изданий[3]) и переведенные на ряд европейских и азиатских языков. Великий художник дал в этих четырех книгах для чтения совершенную по своей художественной форме энциклопедию начального знания. В каждой книге помещены басни, были и сказки, рассказы по естествознанию, произведения народной поэзии (песни и былины), за которыми следуют (в отделе славянского чтения) выдержки из Книги Бытия, Псалтири, Евангелия и Макарьевских Четьи-Миней. Басни заимствованы большей частью из Эзопа и из индийских источников; лишь немногие составлены самим Толстым. Рассказы большею частью составлены самим Толстым, лишь некоторые заимствованы, исторические — из Геродота и Плутарха. Сказки помещены в большинстве русские народные, несколько восточных (арабские, индийские). Из ненародных Толстой выбрал лишь Андерсеновскую сказку о новом платье короля. Среди

ковую методу» обучения чтению с ее построением слова из его простейших элементов — звуков, несмотря на то, что русское правописание гораздо менее фонетично, чем немецкое, и — благодаря тому, что мягкость согласного звука выражается в нем через мягкость примыкающей к согласной букве гласной — носит скорее слоговой, чем звуковой характер. Ныне «звуковая метода» отошла в область прошлого, но критика Толстого продолжает сохранять все свое значение. Более устарела толстовская методика арифметики, хотя и здесь сохраняет весь свой интерес не только критика современной ему «арифметики бобов и пуговиц», но и ряд оригинальных методических нововведений (параллельное использование арабских, римских цифр и счетов, — общепризнанное ныне изучение десятичных дробей до простых, объяснение дробей с помощью введения разных систем счисления и др.).

[3]) «Книги для чтения» распространились к настоящему времени на русском языке в нескольких миллионах экземпляров. Из новейших иностранных изданий самое лучшее французское, в переводе и с превосходными комментариями Sharles Salomon'a: Léon Tolstoi. Les quatres livres de lectures (1869—1872). Bossard, Paris, 1928.

более мелких рассказов Толстой опубликовал впервые в «Азбуке» такие перлы, как «Бог правду видит, да не скоро скажет» и «Кавказский пленник».

Всякая морализирующая тенденция чужда всем этим рассказам и былям, из которых иные состоят всего только из нескольких фраз. Эпическим духом, духом «Войны и мира», веет от этого совершенного художественного творения. Есть высший и неизменный закон, которому подчинено всё, и закон этот благ, если даже мы и не знаем его, — вот миросозерцание, проникающее собою все содержание книги. То «благообразие», которое во всех явлениях жизни видел Платон Каратаев, видит в жизни и автор «Книг для чтения». В образной форме миросозерцание это выражено в крошечном рассказе, помещенном в первом отделе первой книги: «На деревне умер мальчик; мать его плакала, а на улице пели песни. Лес по дереву не плачет».

Замечательны помещенные в «Книгах для чтения» рассказы по естествознанию. Особенность их состоит в том, что автор сообщает читателям некоторые основные понятия физики, химии, зоологии, ботаники, основываясь исключительно на данных опыта окружающей учеников повседневной крестьянской жизни. Обобщения сами собою вызываются в уме ученика, самое же изложение ограничивается исключительно частными, всеми наблюдаемыми явлениями. Нередко в основе изложения лежит истинное происшествие («Дурной воздух»), так что автор ничего не заставляет принимать на веру.

«Большая часть статей этого отдела, говорит Толстой, назначена преимущественно для вызова учеников на вопросы по различным отраслям знания», причем «ответы зависят от знания и умения учителя». «Из естественных наук я выбирал не то, что попадалось в книгах, не то, что случайно знаю, не то, что мне кажется нужным знать, но то, что ясно и красиво; и когда мне казалось недостаточно ясно и красиво, я старался выразить по своему».

«Надо, чтобы все было красиво, коротко, просто и, — главное, ясно», — таково было правило, поставленное себе художником. А для этого нужна была «работа над языком ужасная». И действительно Толстой, по его словам, «переделывал все по десять раз». «Рассказать, что такое для меня этот труд многих лет — азбука, очень трудно», пишет он во время ее печатания.

Как далеко отошел Толстой в этом своем гениальном труде от того идеала чисто отрицательной свободы, который он десять лет назад развивал с такой неуклонной последовательностью в своем педагогическом журнале! Тогда в статье: «Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас, или нам у крестьянских ребят?» он писал:

«Учить и воспитывать ребенка нельзя и бессмысленно по той простой причине, что ребенок стоит ближе меня, ближе каждого взрослого к тому идеалу гармонии правды, красоты и добра, до которого я, в своей гордости, хочу возвести его. Сознание этого идеала лежит в нем сильнее, чем во мне. Ему от меня нужен только материал для того, чтобы пополняться

гармонически и всесторонне. Как только я дал ему полную свободу, перестал учить его, он написал такое поэтическое произведение, которому подобного не было в русской литературе. И потому, по моему убеждению, нам нельзя учить писать и сочинять, в особенности поэтически сочинять, вообще детей и в особенности крестьянских. Все, что мы можем сделать, это — научить их, как браться за сочинительство... Детские сочинения всегда справедливее, изящнее и нравственнее сочинений взрослых».

Сейчас же он по несколько раз переделывает и почти вдвое сокращает, прежде чем поместить его в своей «Азбуке», написанный его учеником Васей Морозовым рассказ «Солдаткино житье», который в свое время привел его в такое восхищение и по поводу которого он написал цитированную статью.

Значит ли это, что в период «Азбуки» Толстой отказался от основной идеи своего первого педагогического периода? Конечно, нет. «Книги для чтения» пропитаны началом свободы: великий художник преодолел здесь своим искусством всякую нарочитость, всякую умышленность, всякое навязывание знания своему читателю извне. В них нет ничего «педагогического», и чтобы добиться этого изумительного результата Толстому пришлось долго и многому «учиться у крестьянских ребят». И все же «Книги для чтения» учат: и своим монументальным стилем, и порядком изложения и своим эпическим мировоззрением. В них есть своего рода принуждение, хотя и служащее свободе, но все-таки принуждение. Толстой преодолел, как художник, свою собственную идею отрицательной свободы. Ставши моментом объемлющего его целого, свобода утратила здесь свой чисто отрицательный характер, сумела заставить служить себе сокрытую во всяком большом искусстве принудительность и исполнилась через это положительного содержания.

V. Саморазложение отрицательности в третьем педагогическом периоде

Что позднейшее учение Толстого о жизни есть не что иное, как развитие его педагогических воззрений первого периода, — это не требует особых доказательств. Знаменателен путь, пройденный при этом Толстым. Как было показано выше, Толстой отрицал культуру и вместе с тем всякое принуждение в воспитании во имя свободы и целостности личности человека. Самобытность личности была тем последним идеалом, который составлял реальное содержание его отрицания. Как и Руссо в «Эмиле», он отрицал культуру не для того, чтобы, по слову Вольтера, «заставить людей ходить на четвереньках», а потому, что, пытаясь выразить свою глубокую интуицию свободы и личности в понятиях, он был бессилен выразить ее иначе, как в отрицательных терминах. В этом смысле отрицание им культуры и было маской утверждающего верховенства ценности личности морализма. Последний явился естественной реакцией на интеллектуализм Просвещения, праздновавший в шести-

десятых годах прошлого века свое возрождение. Личность, утрачивающая себя самое под давлением чрезвычайно разросшейся периферии культурных содержаний, из которых каждое стремится следовать по кривой своей собственной закономерности (научной, художественной, политической, хозяйственной), естественно обращается к себе самой и пытается сначала вновь обрести свою самобытность путем отрицания — через возврат назад к более бедной периферии культуры или, под конец, через радикальный уход от культуры вообще к природе, к жизни. Так возникла в свое время проповедь киников и затем стоиков в античности, проповедь святой нищеты св. Франциска Ассизского, культуроборчество Руссо. И этот же вечный мотив человеческой мысли возобновил в конце XIX века Толстой. Правда, у Толстого этот идеал свободной личности оставался расплывчатым. Личность есть для Толстого прежде всего непосредственность чувства, самобытность переживания. Она носит натуралистический характер. Но натурализм этот и связан как раз с отрицательностью ее понимания, бессильного схватить положительное существо личности.

Однако у Толстого этот отрицательный путь самообретения личности получил свое особенно последовательное выражение. И на примере Толстого особенно ясно выступает внутренняя противоречивость этого отрицательного пути. Что разрыв между личностью и культурой не происходит безнаказанно для *культуры*, это есть не только убеждение Толстого, но и ясно формулированный им философский взгляд. Повторяю: Толстой, как и Руссо, отрицал не науку и не искусство, как таковые, а науку и искусство, которые, оторвавшись от животворящего их ядра личности, утратили свою самобытность и выродились, пользуясь различением Шпенглера, в окаменелую и механизированную цивилизацию. Но, с другой стороны, именно судьба Толстого особенно наглядно показывает, что и *личность*, оторванная от культуры, беднеет, опустошается, вырождается в отрицательную величину. Не будучи диалектиком, бессильный схватить понятиями ту *живую диалектическую связь*, которая существует между взаимно сопряженными друг с другом началами личности и культуры, Толстой стал жертвой той *дурной диалектики*, которая возникает тогда, когда разрывается реальная сопряженность этих обоих начал. «Личность есть нулевая точка культуры», — эта формула Наторпа как нельзя более подтверждается всем последующим развитием Толстого, который, начав в первый свой период с отрицания культуры во имя личности, пришел, во второй период своего развития, к отрицанию и самой личности. Ибо личность, самобытность которой определяется чисто отрицательным образом, сама по необходимости становится предметом отрицания.

В самом деле, в этот второй период развития Толстого, когда, в расцвете своего художественного гения, он создал три

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927 - 1928
Číslo výtisku: 29 - 30
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 649 - 668

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

своих шедевра, «Войну и мир», «Анну Каренину» и в перерыве между ними свои четыре «Книги для чтения», Толстой так же неуклонно отрицает начало личности, как последователен он был до этого в отрицании культуры. Вся «Война и мир» проникнута этим настроением покорности. На нем построено все противопоставление Кутузова, мудро подчиняющегося естественному ходу событий, тщеславному Наполеону, мнящему, что он творит историю. Безличный народ — вот подлинный герой Толстого. Пьер Безухов только выражает его собственную мысль, когда видит задачу своего я в том, чтобы «войти в эту общую жизнь всем существом, проникнуться тем, что делает их (простой народ) такими», «скинуть с себя все это лишнее, дьявольское, все бремя этого внешнего человека». И противопоставляя ничтожности и лживости эгоцентрического культурного человека положительный образ Каратаева, Толстой говорит про своего героя: «Жизнь его, как он сам смотрел на нее, не имела смысла, как отдельная жизнь. Она имела смысл только как частица целого, которое он постоянно чувствовал».

Так за периодом созвучия с Руссо следует у Толстого период созвучия с Шопенгауэром. 1870 год является у Толстого периодом наибольшего увлечения немецким мыслителем. Вслед за Шопенгауером Толстой записывает в своей записной книжке:

«Человек рождается: это значит, что он индивидуализируется, получает способность видеть все индивидуально. Он живет: это значит, он более и более стирает свою индивидуальность и перестает быть один и сливается со всеми. Человек умирает (медленно иногда — старость): он перестает быть индивидуумом. Индивидуальность тяготит его. Умереть — значить избавиться от заблуждения, через которое все видишь индивидуально. Родиться — значит из жизни общей перейти к заблуждению индивидуальности».

Если свобода есть, рассуждает почти по кантовски Толстой в заключительной части «Войны и мира», то она может мыслиться только находящейся вне времени, пространства и естественной причинной связи. Однако, в противоположность Канту, который наполнил это отрицательное понятие свободы положительным содержанием (хотя следы этой непреодоленной до конца отрицательности понимания остались и у Канта в лице той отвлеченной всеобщности «природного схематизма», которая отличает его учение о нравственном долженствовании), Толстой так и не смог преодолеть присущей его мышлению отрицательности. Он рассуждает совершенно в духе Шопенгауера (в ненапечатанной статье по поводу критик на «Войну и мир»):

«Единственно непосредственно сознаваемая и непостижимая сущность всего существующего есть воля. Воля ограничена временем до бесконечно малого элемента. Вне времени воля свободна, всемогуща, вездесуща (ибо для того, чтобы не быть ограниченной временем, она должна совпадать со всем живым), блага; ибо зло вытекает только из столкновения различных воль. Следовательно, воля вне времени есть Бог... Свобода человека ограничена временем, т. е. всем одновременно с ним живущим. Если бы человек не встречал других живых существ, он был бы добр и свободен.

Во времени же он подчинен воздействию на него всех других существ. Все существа вместе, проявляя каждое один бесконечно малый элемент свободы, подчинены общим законам, из которых некоторые нам известны и существование которых несомненно сознаваемо было и есть всем человечеством. Наибольшее добро личное для человека есть подчинение себя тем законам, которые нам известны, и тем, сознание которых лежит в воле (душе) человека и которое называется совестью».

Все главные особенности третьего периода Толстого уже намечены в этой характерной цитате. Отрицание личности во втором периоде, явившееся следствием отрицательного понимания ее в первом периоде, выливается в конце концов в учение об отрицательном добре. Индивидуальность есть «заблуждение». Личность должна раствориться в некоем общем начале. Свобода есть подчинение общему закону «добра». Но это общее добро, хотя Толстой и отождествляет его с христианским законом любви, на самом деле определяется им опять таки чисто отрицательным образом. Добро есть неделание зла, круг которого неудержимо расширяется. Личность должна уединиться в себе, замкнуться в своем собственном самосовершенствовании. Она должна не противиться злу, а уйти от зла, которое обступает ее со всех сторон. Непротивление злу есть то последнее слово Толстого, в котором беспокойство отрицания находит свое естественное завершение. Бог, к которому приходит Толстой, не есть личность. Не имеет значения, говорит Толстой во введении к своему «Евангелию», вопрос о том, существовал ли Христос в действительности. Всё дело в том законе, который Он заповедал. И сам закон этот неудержимо утрачивает индивидуальные черты своего Творца: движимый отрицательностью своего воззрения, Толстой оставляет от этого закона только то, что, по его мнению, утверждали все религии и все философии и что не характеризует ни одну из них в особенности.

В этом учении об отрицательном добре, в «толстовстве» в собственном смысле этого слова, мышление Толстого нашло свой покой (как человек Толстой никогда не успокоился). Отрицательность мышления пользуется здесь средством отвлеченной всеобщности для того, чтобы окончательно успокоиться в новом догматическом учении о добре. Добро формулируется здесь в ряде чисто отрицательных положений, имеющих характер жестких правил поведения, и так как эти общие рассудочные правила только отвлекаются от индивидуальности человеческой жизни, но не в состоянии ее упразднить, то они неудержимо во все большем числе нагромождаются друг на друга. Моралнзм перекидывается в безудержный рационализм, во много раз превосходящий пресловутый ригоризм Кантовой этики. Добро, выродившееся в простую сумму чисто отрицательных заповедей, зовет человека уже не назад к природе, а в пустыню, в пустыню бездействия, которую оно воздвигает внутри самой души человека. Так завершает свой круг дурная диалектика отрицательной свободы. Отрицание культуры во имя личности оборачивается в отрицание личности, отрицание всякого при-

нуждения во имя абсолютной свободы — в абсолютное подчинение воли сумме отрицательных заповедей. Нравственность вырождается в законничество, морализм — в догматический рационализм.

В этот последний свой период отрицательного добра Толстой не возвращался уже к педагогической деятельности. Став учителем жизни, главой многочисленной секты последователей, он перестал быть педагогом. Его учение о жизни, развившееся из его педагогической теории, взорвало ее изнутри, обратилось против самых ее основ. Те сочинения, которые обыкновенно называются сочинениями Толстого «третьего педагогического периода», представляют собою письма его к его последователям, в которых он отрекается от своих первоначальных педагогических воззрений. Толстой прямо заявляет: «То разделение, которое я в своих педагогических статьях делал между воспитанием и образованием, искусственно. И воспитание и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знания; всякое же знание действует воспитательно».

В другом своем письме Толстой пишет: «Дети находятся всегда — и тем больше, чем моложе — в том состоянии, которое врачи называют первой степенью гипноза. И учатся и воспитываются дети только благодаря этому их состоянию (эта их способность к внушению отдает их в полную власть старших, и потому нельзя быть достаточно внимательным к тому, что и как мы внушаем им). Так что учатся и воспитываются люди всегда только через внушение, совершающееся двояко: сознательно и бессознательно... Сознательное внушение — это обучение, образование; бессознательное — это пример, воспитание в тесном смысле или, как я назову это, просвещение».

Правда, Толстой попрежнему считает, что «свобода есть необходимое условие всякого истинного образования, как для учащихся, так и для учащих», «что и угрозы наказаний и обещания наград (прав и т. п.), обусловливающие приобретение тех или иных знаний, не только не содействуют, но более всего мешают истинному образованию». Но в той же мере, в какой он считает, что дети находятся в состоянии гипноза, и что они не могут, следовательно, сами произвольно выбирать материал образования, он не сомневается уже более и в праве взрослого на воспитание. То прочное абсолютное основание, которое тщетно искал Толстой в первый свой период и отсутствие которого вынуждало его отвергнуть мнимое право взрослого воспроизводить себя в своих детях, — оно ныне найдено Толстым. Учение об отрицательном добре, которое есть одновременно и «религия» и «практический центральный закон жизни», «должно быть поставлено в основу воспитания, и потому хорошо и должно быть развиваемо в детях все то, что ведет к единению, и подавляемо все, что ведет к обратному».

Исходя из найденного им абсолютного критерия, Толстой устанавливает три основных предмета образования; это — ре-

лигия и философия, естественные науки, математика, к которым присоединяются еще «три основных способа передачи этих знаний» — языки, пластическое искусство и музыка с пением, и наконец, последняя (седьмая) отрасль преподавания — ручное мастерство. Главная из всех этих отраслей преподавания, «наука о том, что нужнее всего знать человеку», — это религиозно-нравственная философия. И Толстой не сомневается в том, что «стоит только людям серьезно отнестись к вопросам жизни», и одна и та же — и религиозная и нравственная — истина во всех учениях, от «Кришны, Будды, Конфуция до Христа и новейших религиозных мыслителей, откроется им». Чтобы показать это, Толстой составляет свой известный «Круг чтения», в который он из сочинений всех «лучших мыслителей человечества» выбирает то, что, по его мнению, лучше всего выражает одну и ту же единую абсолютную истину.

Замечательно это превращение первоначального отрицания культуры в отвлеченный философский синкретизм. Дерзновенное исповедание своего незнания абсолютной истины оборачивается здесь в утверждение некоего незыблемого основания, перед лицом которого стираются все различия, все оттенки мысли человечества. Основание это известно разуму, почему и может быть преподано не только ученикам, но и самим «учителям человечества», из живого контекста мыслей которых оно извлекается, как подлинный смысл их учений. Потому и неправильно было бы считать, что в этот последний свой педагогический период Толстой заменил отрицание утверждением или даже только сочетал первое с последним. Отрицание, исчерпавшее само себя, осталось отрицанием и только замаскировалось утверждением. Это все та же известная нам маска отрицания: отвлеченная всеобщность, в данном случае то общее, что в виде готовой высказанной истины якобы имеется во всех философских учениях, и что на самом деле только позволяет отвергнуть специфическую индивидуальность каждого из них. «Круг чтения» есть не преодоление отрицания, а его самоисчерпание, и от самоисчерпания отрицания до его преодоления расстояние столь же велико, как от «Круга чтения» до «Четырех книг для чтения» семидесятых годов.

VI. Заключение

Толстой единственным во всей педагогической литературе образом являет нам правду и ложь идеала свободного воспитания. Как до него, так и после него идеал этот имел своих защитников. Монтессори, Винекен и многие другие в наши дни обязаны именно этому идеалу своими наилучшими успехами. Все они испытали его ограниченность и, в большей или меньшей степени, в меру своей способности или бессилия преодолеть его извнутри, пережили его крушение. Но никто из них не пережил проблематику этого идеала с такой силой, как Тол-

стой. Никто из них не формулировал его с такой последовательностью, не преодолел его с такой гениальностью и не исчерпал его с такой решимостью. Если сейчас мы лучше, чем раньше, видим ограниченность этого идеала, то это все же ничуть не умаляет его вечного значения. Ибо идеал свободного воспитания в своей критической части неувядаем, им обновлялась и будет вечно обновляться педагогическая мысль. Через этот идеал всегда надо будет пройти. Педагог, который не пережил этого идеала, который, не продумав его до конца, заранее, по стариковски, уже знает все его недостатки, не есть подлинный педагог. После Руссо и Толстого уже нельзя стоять за принудительное воспитание в обычном смысле этого слова, и нельзя не видеть всей лжи принуждения, оторванного от свободы.

Но свобода не может быть понята отрицательно. Отрицание должно сочетаться с утверждением, свобода должна утратить свой характер абсолютной, готовой данности и стать моментом объемлющего ее целого. Принуждение, которое должно быть извнутри преодолено свободой, есть в свою очередь неотменимый момент этого целого. От него, как от природной стихии, охватывающей человека со дня его рождения, воспитание по необходимости должно отправляться. Но в истинном воспитании каждый акт принуждения должен быть пронизан и одухотворен свободой. Только тогда воспитатель не будет стоять бессильным перед апориями (трудностями), выдвинутыми Толстым, и перед главной из них — перед вопросом о «праве воспитания», т. е. о праве «одного человека делать другого по своему образу и подобию». Такого права действительно не существует: образование не может ставить себе целью простое воспроизведение новым поколением поколения предыдущего. В каком-то смысле образование должно включить в себя момент отрицания культуры. Ибо в отличие от природы, где одно поколение неизменно воспроизводит другое, в культуре каждое новое поколение не копирует, не воспроизводит, но в каком-то смысле отрицает предыдущее. Как разрешить эту апорию — апорию утверждения культуры через ее отрицание, утверждения свободы через внутреннее преодоление ею принуждения, а не через его простую внешнюю отмену, — показать это и составляет задачу современной теории воспитания. Толстой, как никто глубже его, пережил эту проблематику, — и в этом его непреходящее значение как педагога.

С. И. Гессен.

Толстой — воспитатель[1])

Подобно Леонардо-да-Винчи, который в меру нужды становился инженером и строителем мостов, подобно Гете, обогатившему естественные науки новыми и плодотворными открытиями, Толстой тоже стоит перед нами, как величайший художник, обновляющий с поразительным мастерством области знания, в которых он работает повидимому только между прочим, как бы играя, и в которых он тем не менее может соперничать с признанными специалистами. Эта сторона творчества Толстого сравнительно мало известна, будучи отодвинута на задний план той самобытной стихийной силой, всем тем трагическим величием, что являют нам эта душа и эта жизнь.

Лучше всего, мне кажется, эта сторона личности Толстого выступает в его педагогике, которая была предметом его интереса и его занятий в течение всей его жизни, начиная с юности до самых последних дней. Уже в 1849 г., на 22-м году своей жизни, Толстой основал свою первую школу, и именно в педагогической области жизнь его проявила, быть может, в наибольшей мере свое единство: если в искусстве и философии для Толстого наступил день, когда он сжег все, чему поклонялся раньше, его педагогические идеи мало изменились в своих основных началах. Они испытали скорее постепенную эволюцию, нежели революционный кризис.

Причина этого коренится бесспорно в том обстоятельстве, что Толстой осознал себя прежде всего именно в своих педагогических идеях. Именно в этой области ему раньше всего открылась необходимость любви, свободы, непротивления, ложность внешнего, механического порядка, установленного чисто внешним авторитетом, и правда глубокого внутреннего порядка, порядка живого, который, под внешней видимостью беспорядка, есть единственно истинный порядок. Социальные идеи Толстого после эпохи кризиса являются не чем иным, как обобщающим приложением к жизни взрослого тех идей, которые он всегда проповедывал в отношении жизни ребенка.

***

Эти педагогические идеи, как и вообще идеи Толстого в целом, тесно связаны с жизнью. У этого исключительного психолога, у этого великого знатока человека и ребенка, все страшно реалистично, и его романы и его учение. Его идеи являются естественным выводом из его острого, проникновенного

---

[1]) Статья эта, принадлежащая перу известного швейцарского психолога и автора лучшей монографии на французском языке о Толстом, как воспитателе (Tolstoi éducateur, 1921), написана специально для «Русской Школы за рубежом». Перевод с рукописи выполнен С. Гессеном.

наблюдения жизни. Утверждать вместе с большинством критиков и философов, что Толстой — несравненный художник, ибо он знает, как никто, человеческую природу, и вместе с тем, что, как моралист, — Толстой есть чистейший утопист, ибо выдвигаемый им идеал может вызвать только улыбку у всякого, кто знает человеческую природу, — разве это не явная непоследовательность?

Но как раз в вопросах образования и воспитания толстовское учение непосредственно вытекает из опыта. Толстой знает ребенка. Описание внутренней жизни ребенка было первым предметом, привлекшим его художественный гений. Не случайно «Детство» и «Отрочество» являются его первыми произведениями. В этих автобиографических повестях Толстой, всю жизнь привыкший анализировать себя самого, воспроизводит с поразительной точностью малейшие впечатления детства, забытые, отодвинутые в глубь бессознательного у большинства из нас. Ему достаточно только вспомнить себя самого, чтобы показать, что ребенок есть такое существо, внутренняя жизнь которого чрезвычайно богата, полна многообразных оттенков, в высшей степени хрупка, легко затрагивается истинным горем. Подобно Джорджу Эллиот, Толстой знает, что этот «счастливый возраст» слишком часто является возрастом несказанных нравственных мучений, таких мучений, которых мы, взрослые, уже не знаем, когда нам кажется, что все кругом нас рушится. Толстой вспоминает малейшие волнения детской души, всю ее невоспроизводимую нежность и показывает, как взрослые, в полном непонимании души ребенка, проходят мимо этих нежных переживаний и ранят детскую душу.

И зная все это, Толстой, исходя всегда из себя самого, изучает ребенка как личность. В его творениях дети никогда не являются простыми статистами; Толстой углубляется в тайники их душ так же, как в души взрослых.

***

Но этого мало. Толстой отдался сам работе в школе, и, верный правилу «discat a puero magister», он всю жизнь свою изучал ребенка через посредство своих учеников, отвергая традиционное априористическое воспитание и требуя нового воспитания, основанного на опыте. Школа должна быть, по его мнению, вместе с тем и «лабораторией» детской психологии.

Так, хотя и подвергаясь внешним влияниям — влиянию Руссо, Фребеля, с племянником которого он был знаком лично, Дистервега, — Толстой обращается прежде всего к непосредственному опыту воспитателя. И уже потому, что учителя его в педагогике были апостолами свободы, он мог оставаться верным их духу, лишь отвергая их личный авторитет. Он не хотел, чтобы педагогика пошла путем схоластики, подчинившейся авторитету Аристотеля. Его единственный учитель

поэтому есть в конце концов опыт, прямое и критическое видение жизни.

Яснополянская школа, в которой он, с помощью немногих сотрудников-учителей, сам занимался с крестьянскими детьми, развивалась подобно живому организму. Толстой ввел в эту школу все возрастающую свободу, изгнал из нее постепенно наказания и, стремясь поставить ребенка в условия конкретной жизни, отменил то, что казалось неизбежным во всякой школе, например, спрашивание отдельных учеников в определенные часы, полагая, что гораздо правильнее, если ребенок будет отвечать учителю тогда, когда он почувствует сам в том потребность. Вообще чисто внешнее соревнование, соревнование из-за мест и отметок Толстой старался заменить живым соревнованием коллективного труда. И он провозгласил также образовательную ценность игр, показав, что если игры изгнаны из школы и отодвинуты в «перемены» или в «дом», то они уводят с собою и самую жизнь, оставляя в школе один только мертвый механизм.

Надо представить себе Толстого в зимний вечер в маленькой школе в Ясной Поляне, когда наступившие сумерки не позволяют уже глазам работать. Толстой рассказывает детям из священной истории или о каком-нибудь историческом событии; маленькие мужички сидят, как каждому вольготнее, одни на скамейках, другие на столах, третьи на подоконниках, девочки вместе в одном углу, а один малыш примостился у стола учителя, которого они все так любят. Дети только что играли и болтали, но порядок восстановился сам собою, без принуждения, и напряженно, взволнованно пожирая глазами рассказчика, они не пропускают ни одного его слова. Рассказчик сам взволнован, видя все эти устремленные на него глаза, блестящие в сумеречной темноте уходящего дня. И когда рассказ кончен, каждый хочет рассказывать в свою очередь: они не проронили ни одного слова.

Но надо прочесть также и педагогические статьи журнала «Ясная Поляна», чтобы понять ясность и логичность метода, с которым Толстой обсуждает результаты опыта или критикует теории или проекты школьных законов. Статьи эти остаются до сих пор шедеврами в своем роде.

После религиозного кризиса Толстому не трудно было включить в свое социальное учение свои педагогические идеи. Он даже придал воспитанию значение гораздо большее того, которое он приписывал ему раньше: ибо в воспитании он видел главное средство для осуществления великой социальной реформы. В деле переустройства человеческого общества, на основе любви и непротивления надо начать с детей, думал Толстой. И в свои последние годы Толстой общался с детьми, учил их, не оставляя практики, наблюдения, реальности, продолжавших всегда быть для него основой всякой теории. И вместе с тем он не оставлял теоретических размышлений по поводу

результатов своего педагогического опыта: он закрепил их в ряде писем, являющихся одними из самых ценных его работ этого времени.

Толстой — великий воспитатель. Он любил это дело, верил в него, возлагал на него свои надежды. Не знаменательно ли, что когда, смущенный неугомонной, всегда недовольной собою совестью великого старца, его биограф П. Бирюков спросил его однажды: «Неужели вы никогда в своей жизни не испытывали мгновения, полного удовлетворения?», Толстой ответил: «Да, я испытал его, когда занимался с детьми».

Шарль Бодуэн.

Толстой — классический писатель

I

В Средние века классическими называли тех писателей, сочинения которых изучались в школе. Толстой тоже «классик». Как изучать его в школе? Что и как можно извлечь из него для обогащения внутреннего мира молодежи? Средняя школа не готовит специалистов ни в какой области, поэтому главная, если только не единственная, цель изучения в школе литературных произведений это — научить молодежь читать углубленно, т. е. извлекать из чтения возможно больше для обогащения своего внутреннего мира.

Русская литература всегда отличалась высоким настроением, но Толстому и Достоевскому, создавшим «философский» роман, принадлежит в ней особенно почетное место, тем более, что в области чистой философии русская мысль не создала пока еще ничего особенно выдающегося. Искусство, подобно философии, являет собою огромный запас накопленных мыслей и чувств, точнее, всевозможнейших оценок духовного порядка. Литература же, как искусство слова, является наиболее доступным и в то же время наиболее универсальным из искусств. Если бы наслаждение, доставляемое произведениями литературы, было бы того же порядка, как удовольствие, которое получаешь, когда пьешь «летом вкусный лимонад», то, конечно, литературе нечего было бы делать в школе. Если бы литература не была самостоятельною областью творчества, а — скажем — иллюстрацией социальных течений или психических процессов, или быта и нравов, то она и растворялась бы, как подсобная дисциплина, в истории, социологии, психологии или этнографии и т. д.

В связи с изучением Толстого нам придется высказать целый ряд наших собственных соображений о методах изучения литературы в школе. Поэтому нам необходимо предварительно заложить глубокий фундамент философско-психологический, без чего наше здание оказалось бы возведенным на песке. Быть может, наш очерк психологии творчества послужит своего рода введением в поэтику и поможет преподавателю разобраться в споре между «формалистами» и потебнианцами, а также между сторонниками исторического и сторонниками «имманентного» или статического методов изучения литературы в школе.

Желанием автора помочь преподавателю найти некоторый синтез борющихся течений и объясняется длинное рассуждение по поводу Толстого, но не о Толстом, занимающее всю первую часть нашего очерка. Тем не менее, нам пришлось сжать наше изложение до крайних пределов, отчего оно, конечно, проиграло в наглядности.

В предисловии к русскому изданию Дневника Амиеля (H. Amiel, Fragments d'un Journal intime) Л. Толстой говорит: «Писатель ведь дорог и нужен нам только в той мере, в которой он открывает нам внутреннюю работу своей души, само собою разумеется, если работа эта новая, а не сделанная прежде. Что бы он ни писал: драму, ученое сочинение, повесть, философский трактат, лирическое стихотворение, критику, сатиру, нам дорога в произведении писателя только эта внутренняя работа его души, а не та архитектурная постройка, в которую он, большею частью, да я думаю и всегда, уродуя их, укладывает свои мысли и чувства» (1890 г.).

Мысль эта нуждается в целом ряде пояснений.

Прежде всего: какая внутренняя работа является «новою», и для кого? Что из того, что после того, как я прочел и прочувствовал Толстого, я узнаю, что еще за сто лет до него о подобных же вещах говорил Руссо? Для меня работа Толстого от этого не перестает быть «новою»: ведь я-то в своем внутреннем развитии вовсе не следую исторической хронологии. Да и обратно: от того, что Толстой пришел после Руссо, не следует, что он тем самым должен быть больше своего предшественника; тогда, пожалуй, пришлось бы признать, что XIX век, именно потому, что он 19-ый, больше Века Просвещения, который был всего лишь 18-ым.

Но, может быть, сам то Толстой, узнавший Руссо уже в ранней юности, совершал работу, уже «сделанную прежде» тем же Руссо? Опять-таки, какое мне до этого дело, раз только это все не отразилось на качестве внутренней работы Толстого? Если автор механически заимствует что-либо у своего предшественника, то ценность его работы, конечно, понижается и может свестись к нулю, ибо в ней не будет ни органичности, ни пафоса открытия, ни всего того, что называется печатью индивидуальности; она не будет настолько углубленною, чтобы избежать угрозы банальности и даже простой лжи. — Ведь банальность не историческая, а психологическая категория. Мы распознаем банальное по сравнению со своим внутренним миром. Банальность тоже может быть «новою», т. е. высказанною в первый раз. Нет, может быть, ничего более банального, чем оригинальничание и погоня снобов за «новым». — Действительно глубокая внутренняя работа всегда явится чем-то «новым», т. е. незаменимым, особенным, ибо говорит об иной душе, чем наша. Тожественных душ нет. Все дело в умении особенно глубоко заглянуть в свою (или чужую) душу. А это дано не всем и уж, конечно, не в одинаковой степени.

Таким образом, всякая глубокая внутренняя работа нам дорога и нужна, потому что она всегда «нова».

Одним из излюбленных приемов Толстого-писателя является парадокс. Следы этого литературного приема постоянно сказываются и на формах его мысли. Так и в этом утверждении Толстой нарочито ставит на один уровень внутреннюю работу и ученого, и философа, и мыслителя, ибо все они «писатели». Это и так и не так. Больше не так.

На той ступени, где в одном лице встречаются и ученый и поэт (Лукреций, Гете), или философ и поэт (Платон, Шопенгауэр, Вл. Соловьев, Ницше, Бергсон), дано стоять очень и очень немногим. Обычно же эти три рода работы разделены. Они разнятся по их отношению к категории оценки. В работе ученого субъективизм оценок не столько преодолевается, сколько просто устраняется путем изгнания самих оценок: в пределе, все ученые — равноценные интеллектуальные машины, разнящиеся только по количеству продукции. Напротив, произведение искусства все целиком покоится на личных оценках, субъективизм которых преодолевается их углублением. Философ же стремится преодолеть субъективизм оценок, объективируя их.

Следовательно, можно говорить только о схожести внутренней работы ученого, философа и поэта, но не о тожестве.

Работа души ученого будет заключаться в бескорыстном отказе от своих субъективных оценок и в подчинении своей воли объективируемому интеллекту. Внутренняя работа философа — это осознание субъективности оценок и приведение их к высшему «объективному» единству. Наконец, поэт должен столь глубоко прочувствовать свои оценки, чтобы найти в своем индивидуализме то, что связует его со всеми людьми в их индивидуальностях. Если и нет тожественных душ, то ведь все души одинаковы своею неповторяемостью, и ведь из некоторого единого источника получают они свою различность.

Здесь мы подошли к самым глубинам проблемы личности. Для Толстого же этой проблемы не существовало, и поэтому он так нерасчлененно мыслил внутреннюю работу души «писателя».

Нам придется теперь подробно поговорить о той «архитектурной постройке», в которую автор «укладывает свои мысли и чувства», всегда «уродуя их». Ведь это все тот же вековечный вопрос об отношениях между формою и содержанием.

Для ученого оценки есть предмет исследования и обличения, ибо объективная реальность не знает оценок. Ученый доказывает. В поэзии оценки даются, утверждаются, поэт «заражает» (по выражению Толстого) своими оценками читателя (слушателя, зрителя, словом — «собеседника», «2-ое лицо» грамматики), а не доказывает. Философ, подобно ученому, исследует оценки, но цель его та же, что и у поэта — заразить

читателя своим мировоззрением, т. е. системой оценок. — В жизни, не только в одном и том же «писателе» встречаются в разных дозах одновременно и субъективизм и объективизм. стремление доказывать и стремление заражать, но и каждый из нас занимает по отношению к жизни позиции то ученого, то философа, то поэта, зачастую вовсе не расчленяя их, но сливая в какое то прагматическое единство и поворачиваясь к действиности одновременно всеми сторонами своего существа.

В научной или философской работе исследуемые оценки изолируются или соединяются под контролем сознания. В поэзии дается сложнейшее контрапунктическое сплетение всевозможнейших оценок: эстетических, моральных, правовых, религиозных, утилитарных, простой симпатии или антипатии и т. д. Поэт поворачивается к своему предмету всеми гранями своей души или, точнее, создает предмет, проэцируя вне себя и одновременными аккордами всю скалу носимых в себе оценок. Поэтому — анализу, преобладающему у ученого, и синтезу, характерному для философа, у поэта противостоит синкретизм или, во всяком случае, нерасчлененный аккорд оценок, в котором доминанта заглушается обертонами. Поэтическое произведение в целом — это как бы симфония оценок, тогда как философский труд — это система оценок.

В своем стремлении «заразить» читателя, поэт не доказывает, а предлагает свои оценки в их сплетениях, как объективно данные, выдавая их синкретическую нерасчлененность за конкретную данность объективной реальности. Отсюда критерий правдоподобности, регулирующий внутренний ход работы художника, как логика регулирует работу мыслителя, с преобладанием индукции у ученого и дедукции у философа. Наконец, отсюда же особая «установка на выражение» (по удачному термину формалистов), столь характерная для поэта.

Ученый формулирует. Для него знаки мысли безразличны сами по себе. Важно, чтобы знак был адэкватен мысли, т. е. был бы термином, имеющим одно, раз навсегда установленное значение. В пределе ученый отвлекается от знаков и не нуждается в них. Для философа знак мысли получает уже свое особенное значение. Его мысль не только дискурсивна, но и символична. Он оперирует не только оценками, как таковыми, но и их ритмом, их интервалами, их резонансами. Для него знак не только и не столько термин, но и символ, т. е. единство двух порядков: значимое и значащее. Наконец, для поэта вне знака нет и его работы.

Элементом в художественном произведении является каждый узел, каждое пересечение оценок. Критерий художественной истины — это правдоподобие, т. е. конкретно-чувственный характер ее. То, чем поэт стремится заразить меня, должно

постигаться мною через посредство внешних чувств, как постигается реальное бытие: я должен это видет, слышать. Знаки поэтической мысли — ритм, звуки, краски и т. д., а в слове — представления того, что мы можем видеть, слышать, обонять, осязать.

Простым называнием предмета мы не можем вызвать его конкретного образа. Название — простой термин, этикетка. А требуется именно вызвать конкретное представление. Поэтому знаки поэта не термины, которые тоже, конечно, вплетаются все время в художественную ткань, как ее интеллектуальная основа, и не столько символы, которым также принадлежит в поэзии значительная роль, но, главным образом, метафоры, т. е. постоянное смещение в знаке его отношений между значащим и значимым, путем введения в его двойственную структуру элемента мотивировки, связи, tertium comparationis. — Когда я говорю, что термины «вплетаются в художественную ткань, как ее интеллектуальная основа», я уподобляю поэтическое произведение ткани, тем самым этому слову я даю не его обычное значение; а это главное уподобление заставляет меня и всю фразу построить метафорически, так как образ «ткани» расчленяется и влечет за собою видение «основы» и «вплетания». Если это сравнение кажется правдоподобным, значит, принят tertium comparationis, т. е. та связь, то сходство, которые я усмотрел между художественным произведением и тканью и которые присутствуют в сознании без слов[1]). — Психологически эта возможность покоится на способности нашей психики вызывать представление о целом по одному из его признаков. В уменьи выбрать признак, в данных условиях особенно ярко вызывающий представление о целом, и заключается талант художника, характер же выбора подчинен общему стилю оценок в данном произведении, которыми автор стремится заразить читателя.

В эмоциальной сфере восприятия быстро притупляются, и чтобы заставить собеседника пережить то, что мы хотим внушить ему, мы должны необходимо искать всякий раз новых путей к его душе, чтобы поразить его воображение. Отсюда постоянное преувеличение или «искажение» действительности, ибо кроме художника, есть еще его «собеседник». Как декоратор пишет деревья не так, как они есть, но так, чтобы они такими казались со сцены, точно таким же образом и художник в своей «установке на выражение» смотрит на свое произведение со стороны и, овладев приемами «декоратора», делает их формами своей мысли. Отсюда же и «остранение» (по терминологии В. Шкловского) действительности, т. е. показы-

[1]) О характере языковых знаков см. гл. I нашей книги Système du verbe russe (Praha, 1927), а также резюмэ нашего доклада на 2-м съезде польских философов в Варшаве в 1928 г., опубликованное в отчетах Съезда, Księga pamiątkowa drugiego zjazdu filozoficznego (Warszawa, 1928), под названием «Charakter różnicujący znaków mowy».

вание с новых, неожиданных сторон тех вещей, которых мы больше не замечаем, потому что постоянно их видим, не ощущаем, потому что к ним привыкли.

Мы подходим к преодолению противоположения «формы» и «содержания».

Откуда возникает это противоположение?

Романтики (например, Шиллер) учили, что для каждой мысли есть только одно выражение, настоящее, адэкватное, которое и должен отыскать поэт. Если это так, то и обратно: каждое выражение должно иметь только одно значение. Но тогда мы не смогли бы уже никак различить форму и содержание друг от друга. Это различение возникает только там, где мы знаем, что данное выражение может иметь и иной смысл, а данная мысль может быть выражена и иным способом.

Возможность различения значащего и значимого обусловлена противоположением 1-го и 2-го лица. Обращаясь к собеседнику, хотя бы только воображаемому, я замечаю, что другому собеседнику или тому же самому, но в других условиях, я сообщил бы т о ж е с а м о е иным способом. И обратно, воспринимая чужое высказывание, или хотя бы только наблюдая свое собственное, я отдаю себе отчет в том, что данное выражение может означать совсем иное и что необходимо предварительно условиться относительно его значения. Наша внутренняя мысль тоже имеет форму диалога: мыслитель раздваивается на 1-ое и 2-ое лицо, и «собеседник» наблюдает «говорящего»[2]). Различение формы и содержания рождается из диалога.

Но здесь все покоится на иллюзии, что в двух разных случаях разными способами выражено все то же самое. В действительности же, оба эти высказывания различны, но разницу эту я игнорирую, как quantité négligeable, относя ее на счет преходящей разницы в конкретных условиях диалога. — Нет высказывания вне конкретных условий обстановки диалога, т. е. таких-то целей и причин высказывания, такого-то собеседника, такого-то настроения лица говорящего и т. д. Высказывание (напр., фраза) есть функция ситуации (обстановки), в зависимости от которой оно само видоизменяется, принимает иные модальности. Чистого же высказывания, отвлеченного от своих конкретных модальностей, не существует. Это только мысленно построяемый интеграл. Но в каждом высказывании мы можем, до известной степени, различить более устойчивые элементы — его интеллектуальную основу[3]), и более текучие,

---

[2]) В этом отношении прав В. Гросе, полагающий, что нет мысли без «выражения».

[3]) См. в нашей грамматике: Русский язык (Прага, 1925) §§ об эмоциональном и интеллектуальном языке.

прямо зависящие от условий диалога; их можно противоположить друг другу, как общее и частное. Однако, отсюда отнюдь не следует, что это общее и есть доподлинная суть, «содержание», а прочее только оболочка, «форма». Это будет особенно неправильным, когда речь идет о заражении слушателя своими оценками. Зачастую внимание поэта особенно устремлено именно на эти конкретные модальности высказываемого, возбуждающие наше воображение и тем самым облекающие костяк мыслей в плоть и кровь чувств. Отсюда и особая «правдоподобность» утверждаемого поэтом. Для него, по словам Тургенева, к а к часто важнее, чем ч т о.

Вот к чему, в общих чертах, сводится «установка на выражение». В сущности, это установка на конкретные условия восприятия и создание этих условий посредством особых п р и е м о в. Вне особых приемов для поэта нет возможности выполнить свою внутреннюю работу. Язык искусства, как и всякий язык, условен. Чтобы понять произведение искусства, нужно знать его язык; знать коэффициент его установок, т. е. «искажения» действительности: поэт же должен создать себе подобный язык.

Перед каждым, кто хочет сообщить другому что либо с в о е, личное, возникает проблема, как выразить с е б я при помощи общего языка, т. е. языка, существующего через и для всех и, стало быть, ни для кого в частности. В процессе самовыражения каждый из нас вступает в борьбу с языком и приспособляет его к себе. При этом, несомненно, теряется нечто от всей целостности того моего, что я хотел бы высказать («мысль изреченная есть ложь»), но этою ценою покупается возможность сообщить другим хоть частично это мое. Отсюда и «муки слова». В борьбе с общим языком за свой язык говорящий действует двояко: он отталкивается от шаблонов ему особенно чуждых (здесь ему грозит опасность впасть в «обратные общие места», по выражению Тургенева, в банальность оригинальничания) и его влечет к тем способам выражения, которые, хотя и существуют уже, но близки ему. Равнодействующая будет определяться отдалением от первых и направлением в сторону, близкую вторым. Эта равнодействующая есть личный язык каждого.

То же и с поэтом. Он отталкивается от особенно чуждых ему приемов и притягивается к более близким. Созданные им самим приемы постепенно кристаллизируются и мало по малу становятся вместе с тем и приемами его собственной мысли: поэт привыкает думать в избранных (обычно бессознательно) им формах мысли. Мы увидим это в дальнейшем и на Толстом[4]).

---

[4]) См. подробнее об этом в нашей статье Problème de la vérité et du mensonge chez Tolstoï (в журнале «Le monde slave», Paris, 1928); о том, как Толстой вырабатывал свои литерат. приемы, см. Б. Э й х е н б а у м: Молодой Толстой (Петербург-Берлин, 1922) и его-же сборник: Литература (Петербург, 1928), статья «Лев Толстой».

— Так за муками слова наступает успокоение. Поэт становится «мастером слова», т. е. вместе с тем и его данником.

Потенциально каждое явление затрагивает в нас всю ска́лу оценок.

Оценка это наша внутренняя реакция на впечатление, и всякая реакция имеет знаком или — или +. Одни из них отчетливо плюсовые или минусовые, другие менее отчетливы и могут даже не доходить до сознания. Большой художник знает «меру всех вещей», и способность оценивать у него сильно развита, но, конечно, в известных пределах. Одно и то же явление может вызывать разнородные оценки, например, расцениваться отрицательно с моральной стороны и положительно с эстетической, или наоборот. Этот разнобой иногда не сознается автором (так часто бывает у Толстого). Иногда одна из оценок явно преобладает над прочими (напр., эстетическая оценка у О. Уайльда в Портрете Дориана Грея и даже в De profundis). Речь идет именно о расценке с отчетливо или смутно сознаваемою целью заразить ею читателя, но вовсе не о прямом возбуждении его хороших или дурных чувств, еще менее — его чувственности, аппетита и т. д. Поэтому так сравнительно мало имеет значения внешний повод, вызвавший то или иное произведение к жизни, если только он не является вместе с тем и толчком к внутренней работе. Истинные произведения искусства «бьют дальше цели», сознательно им поставленной рассудком, а в искусстве это только достоинство: Дон Кихот больше, чем пародия на рыцарские романы, — теперь уже никому неизвестные. Рассудок не охватывает всей «симфонии оценок», создаваемой художественной интуицией автора. Поэтому великие произведения искусства живут тысячелетия, допуская все новую интерпретацию. И если и ученый и философ далеко не всегда могут дать себе отчет в истинной ценности своего труда и учесть его значение для науки и философии, то поэт еще менее способен предвидеть все выводы, которые можно извлечь из его произведения. Нет ничего удивительного, что Толстой о критиках Анны Карениной говорил: «Поздравляю... ils en savent plus long que moi», но только он напрасно иронизировал.

Так как ска́ла оценок, носимых автором в себе, чрезвычайно велика и разнообразна, то отсюда получается впечатление особенной «жизненной» полноты произведения. Обычно над всем произведением, а иногда и над всем творчеством писателя виден общий знак плюса или минуса, как показатель умонастрения автора, как итог его внутренней работы, выражение его миросозерцания. Английский романист всегда заключит свой роман счастливо, и делает он это не только ради читателей, но и по своей внутренней убежденности, что человек всегда выходит победителем из самых трудных положений.

Автор гармонизирует свои оценки, т. е. подчиняет их некоторому общему тону, ритму, стилю. Останавливаться на этой стороне мы здесь не можем, так как нам потребовалось бы целое исследование. Скажем только, что различение жанров, школ, стилей со всеми их перекрещивающимися подразделениями, равно как и индивидуальных манер, — все это результат различных видов гармонизации оценок и сочетания приемов.

Если для ученого конечным критерием истины является самоочевидность, а для философа — универсальность, то для художника ту же роль играет правдоподобность. Конечно, ни самоочевидность, ни универсальность не могут иметь абсолютного характера и только представляют ту грань, где проблематика исчезает; не имеет его и правдоподобность, — это только предел, за которым нет места исканиям поэтической мысли, — и она всецело условна, хотя бы поэт этого и не сознавал. Чеховское «так может быть, но так не бывает» является смертным приговором только для реалистического произведения. Но нельзя же вслед за позитивистом Овсяико-Куликовским полагать, что художественный реализм относится к другим школам в искусстве, как химия к алхимии, даже оставляя в стороне вопрос о намечающейся в наши дни реабилитации алхимии. Стоит только допустить, что так может быть, чтобы не сомневаться в правдоподобности произведения. и об этом-то и должен позаботиться автор, давая правдоподобную мотивировку тем «необыкновенным» вещам, которые он предлагает нашему вниманию. В ходе художественной мысли тоже есть своя закономерность. Приняв в данном произведении. как предпосылку, его установку на правдоподобность, мы не можем не принять и всех возможностей. которые отсюда вытекают.

Мы подсмеиваемся над «тремя единствами» классического театра; во имя «правды» в искусстве романтики восстали против этой «условности», стеснявшей художественное творчество. Но современники классицизма полагали, что укладывать в рамки трехчасового спектакля события, развертывающиеся на протяжении лет, равно как переносить действие из одного места в другое, тогда как зрители не покидают того же зала, — это вопиющая неправдоподобность. В Средние же века мистерии разыгрывались на сцене, где одновременно, но в разных углах помещались и Вифлеем, и Иерусалим, и Египет, и рай, и преисподняя, и где втечение нескольких часов, много — дней. перед глазами зрителей младенец Иисус появлялся на свет, превращался в отрока, мужал, наконец, умирал и воскресал. Благочестивых зрителей не смущала эта «неправдоподобность». Так же не смущает насу Достоевского такой стремительный конвергирующий бег событий, какой он дает, например, в Идиоте, где добрая половина всех событий. от встречи кн. Мышкина в поезде с Рогожиным до сцены у Настасьи Филипповны, приключается втечение одного дня. Зрителей Шекспира не сму-

щало ни то, что женские роли играли юноши, ни отсутствие декораций, при котором место действия обозначалось особою вывескою (приблизительно, как теперь в варьетэ указываются номера программы): для игры доброжелательно настроенного воображения оставалось огромное поле, и зрители соучаствовали в творчестве актеров и драматурга. В реалистическом театре, напротив, доверие к воображению зрителей и вера в их доброжелательность сведены к минимуму. Понятно, что реалист Толстой в одинаковой степени не понимает ни Расина, ни Шекспира.

Все дело в том, чтобы заставить «собеседника» принять установку на ту условную правду, которую автор хочет нам внушить. А это зависит в первую очередь от силы таланта и глубины внутренней работы художника, но затем зависит также и от вкуса, привычек, настроений, моды и т. д., характеризующих данную эпоху или данного собеседника. Поэтому многие произведения, если не все, знают периоды забвения и непонимания, сменяющиеся периодами возобновления, воскресения.

В искусстве все условно: речи, психология персонажей, пейзажи, портреты, жесты, движения, поступки, условны время и место, условны причины и следствия. Хорошо сказал В. Шкловский: в сказке «кровь не кровава». Все здесь «приблизительно, относительно и условно», по выражению одного героя Чехова. Но раз только мы поддались чарам поэта, то соотношение между правдою искусства и правдою действительности не всегда оказывается к выгоде этой последней. «Поэзия — говорит у Тургенева Зинаида из Первой любви — хороша тем, что говорит нам о том, чего нет, но что не только лучше того, что есть, но и как-то более похоже на правду».

Это верно не только относительно произведений, специфически «поэтических». Доподлинное произведение искусства представляет в особо сконцентрированном, гармонизированном и осмысленном виде то, что действительностью дано в аморфном состоянии. Это жизнь расцененная. Искусство дополняет действительность. Видением художественной мысли мы постигаем красоту пейзажа, наделяем его символизмом, видим за ним руку Мастера. А с другой стороны, «делая — по выражению Гейне — из своего большого горя маленькие песенки», поэт освобождается от своего субъективного страдания и смотрит на него уже со стороны. В процессе творчества человек выходит из стены своей тюрьмы.

До сих пор мы говорили о лике поэзии. Остановимся в заключении на ее личинах.

Каждого из нас подстерегает его собственная «обезьяна». Часто из-за нашего плеча ее физиономия отражается в нашем зеркале. Живая мысль легко омертвевает и превращается в

форму, насилующую содержание. Это тоже универсальный процесс. В первый раз молитвенно сложенные руки — это почти непосредственное выражение внутренних переживаний. В следующий раз — это уж сознательный жест-символ, средство вызвать в себе то самое переживание. Приходит момент, когда перед нами только машинальный жест, сочетающийся с самыми несоответствующими настроениями. Но нет рецепта, «как не угашать в себе Духа». Есть — Свобода.

Там, где нет свободы личного творчества, искусство умирает. Стремление к правдоподобности, этому отзвуку таинственной «реальности», в которую мы погружены, подменяется подражанием природе. Радость творца, разрешившего внутреннюю проблему, отожествляется с чувством удовлетворенности от преодоленной трудности (difficulté vaincue). Живая метафоричность, постоянное смещение отношений между значимым и значащим сменяется окаменелой аллегорией. Текучий синкретизм 1001 оценок убивается тенденциозностью, т. е. выделением одной из оценок за счет всех прочих. Индивидуальный прием канонизируется, как поэтический an und für sich, — мертвые пески пустыни прозы засыпают источник поэзии. Полноценность художественного восприятия упрощается до ее отожествления с «поэтичностью» или «эстетичностью», или «эффектностью», — и поэзия из властительницы жизни становится ее поденщицей. Отпечаток личности стирается с оценок, они банализируются. Автор или «собеседник» теряет «функцию реальности» (термин P. Janet), произведение лишается своей убедительности. Поэт пугается своей свободы и уподобляется путнику, бредущему за слепым вожатым.

Необходимо написать такой учебник Поэтики (с хрестоматией), где каждое литературное явление было бы показано в его лике и в его личинах. Там говорилось бы, например, о романтическом Кавказе не только Лермонтова, но и Марлинского; приводились бы не только поэмы Байрона, но и альбомы «уездных барышень» и «жестокие романсы», распевавшиеся военными писарями. Там и антиромантический Кавказ Толстого нашел бы свое психологическое оправдание. В подобной Поэтике пришлось бы, может быть, отвести несколько страниц и бесспорным достижениям в области дурного вкуса. Но здесь был бы также иллюстрирован и обратный процесс омоложения одряхлевших и преображения сниженных литературных форм: уголовный роман и Достоевский, светский роман и Анна Каренина и т. д. Оба процесса должны быть рассмотрены в их психологическом аспекте.

Задача школы — научить вчитываться в избранные произведения литературы. Исторические сведения даются при этом в той мере, в какой они необходимы, чтобы научить пони-

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927 - 1928
Číslo výtisku: 29 - 30
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 669 - 688

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

мать условный язык данного произведения. Они растворяются среди прочих комментариев, которыми сопровождается его изучение. История литературы в сколько-нибудь серьезном виде в школе, конечно, невозможна, да и не нужна. История — в пределе — или искусственно слагает данное явление из элементов, уже существовавших до него, и тем самым сводит на-нет его индивидуальный характер, или же, выдвигая везде на первый план индивидуальные моменты, принуждена отказаться от идеи закономерности в смене литературных явлений.

Чтобы понять «эволюцию» какого-нибудь явления, т. е. его возникновения, господства и исчезновения в определенном месте, недостаточно представить его себе вытянутым по вертикали и расчлененным на эти три периода в их хронологической последовательности. В каждый конкретный момент данное явление спроектировано еще и на горизонтальную плоскость наряду с другими явлениями, с которыми оно связано функционально, и через которые оно приобретает и свои границы и свое внутреннее членение. Оба рисунка — разрез вертикальный, диахронический или исторический и разрез горизонтальный, синхронический или статический — конечно не совпадают[5]).

Свыше полувека тому назад Гильфердинг и Рыбников записывали былины от 60-тилетних стариков. В прошлом году в тех же местах побывала экскурсия Ю. М. и Б. М. Соколовых. Теперь знатоки ста́рин попадаются, как оказалось, только среди 80—100-летних стариков. В возрасте между 40—60 годами никто уже не знает больше 2—3 былин, но зато все знают хоть по одной. Молодежь эпических старин вовсе не знает и знать не хочет, так как увлекается драматическими и лирико-эпическими песнями. Былина явно умирает, но как дифференцировано синхронически (социально) это явление!

Эволюция предполагает дифференциацию в плане синхронии.

Существует дифференцированное общество: дифференцируется и художественное предложение (творчество), так как в разных общественных слоях различны и художественные потребности (спрос). Мы говорим здесь о литературе, как о социальном явлении. Здесь на первом плане «собеседник». Писатель, произведший глубочайшую «внутреннюю работу», может долгие годы оставаться без аудитории, пока не явятся новые «собеседники». И, наоборот, явная бездарность зачастую прекрасно обслуживает спрос и поддерживает его. Эволюция крупных художественных единств — школ, стилей, жанров, — это прежде всего подражание: охват одними и теми же формами все бо́льшего количества субъектов и объектов поэтической деятельности и, стало-быть, все бо́льшего качественного

---

[5]) В применении к явлениям языка подобное противоположение предложено впервые F. de Saussure'ом (см. его Cours de linguistique générale), но оно неизбежно во всех дисциплинах, оперирующих с оценками.

разнообразия, в результате чего грани стираются и исчезает самый raison d'être этих единств, так как каждый автор, в меру отпущенных ему дарований, видоизменяет общий художественный язык. Одновременно литературные приемы становятся доступными всем, и по готовым трафаретам начинается массовое производство литературных произведений, широко распространяющихся по социальной периферии. И тогда, как в одной среде (это может быть не только определенный общественный слой или местность, но и определенный возраст, пол, наконец, только известные часы настроений) донашиваются моды вчерашнего дня, т. е. бытуют формы, уже отброшенные на верхах, в это время в иной среде уже ширится новое движение, зародившееся из недавнего качественного разнообразия господствовавшей школы путем преодоления некоторых из ее элементов и заложенное, может быть, где-нибудь на литературных «задворках».

История литературы поставляет нам факты. Объяснения же их нужно искать в законах социальной и индивидуальной психологии. Теория и история литературного творчества — это дисциплины социологические.

II

Теперь мы знаем, как нужно понимать слова Толстого о «внутренней работе» писателя-художника. Цель школьного изучения произведений какого-нибудь автора это — проникнуть в мир его внутренней работы, перечувствовать его оценки и тем обогатить душу молодежи. Путь к этому лежит через углубленное чтение произведений, сопровождаемое разнообразными комментариями.

Не всякая внутренняя работа и не во всем ее объеме доступна юноше или девушке. Только педагогический такт укажет преподавателю, на чем сосредоточить внимание учащихся.

Всякая работа складывается из р а з р у ш е н и я и с о з и д а н и я. Необходимо особенно оберегать юные, еще недостаточно окрепшие души от слишком активного или вообще слишком раннего участия в разрушительной стороне работы. Критицизм в области духовных оценок должен прививаться исподволь. Всякое разрушение, подрыв прежних верований могут быть предприняты лишь тогда, когда это не грозит убить самую веру, когда предварительно заложена основа для новых верований. Нет ничего хуже дешевого скептицизма или блазированности. Эти пошлые разновидности нигилизма прекрасно уживаются с самыми жалкими предрассудками, но они свидетельствуют о потере душою дара изумления перед вещами. Ведь всякое миросозерцание ценно, которое покоится на высо-

ком строе души и живет чувством пиэтэта. Нигилизм же есть как раз отсутствие в душе верховных, внерассудочных оценок.

Как это ни странно, но в этом отношении Толстой более «классик», чем Достоевский, несмотря на то, что в его мировоззрении гораздо больше влияния нигилизма, гораздо больше о з о р с т в а над человеческим духом, чем у «патологического» Достоевского. Как писатель, Толстой более подходит для юных читателей.

У Достоевского на первом плане всегда разрушение, распад, надрыв, страдание, преступление, зло, словом — отрицательная сторона земного бытия. Многие ничего иного и не вычитывают из произведений этого «жестокого таланта», как однажды назвал его Н. К. Михайловский. Нужно большое проникновение в Достоевского, превышающее силы юной, неопытной души, чтобы за эмпирическим планом рассмотреть иные планы бытия, где зло преодолено, где Бог торжествует над Сатаною[6]). В связи с общим мировоззрением Достоевского, природа — поскольку вообще она появляется — и вещи озарены у него зловещим и уж во всяком случае нездоровым отблеском. Приступать в школе к изучению Достоевского следовало бы лишь после того, как хорошо усвоен Толстой, и юные души заразились уже его любовью к природе, его жаждою жизни, его верою в счастье здесь на земле[7]).

У Толстого тоже есть план разрушения, и еще какой! Достоевскому, с его преклонением перед трагизмом человеческой судьбы, едва ли и снилось, в какие тупики «озорство» мысли может загонять человека из любви к «правде» и ради торжества «Добра». У Толстого план разрушения на втором месте и скрыт, и не всякий его замечает. Но позади-то этого второго плана нет н и ч е г о: пеленка с желтым пятном, в которую уперся весь ход эпопеи В о й н ы и М и р а; застывшая, с раскоряченными конечностями, туша Василия Брехунова, пожертвовавшего собою ради Никиты; поп в парчевом мешке, пережевывающий тело и кровь своего Бога; мертвый кн. Серпуховской, у которого ни кожа, ни мясо, ни кости ни к чему не годятся; евангельские слова о неимущем, у которого все отнимется, — слова, которыми счастливая Наташа и богобоязненная Мария отгораживаются от чувства жалости к Соне; черный мешок, куда кто-то насильно всовывает умирающего Ивана Ильича...

И всё же это только озорство, парадоксы, которыми Толстой

---

[6]) См. нашу статью О б э с т е т и к е Д о с т о е в с к о г о («Соврем. Записки», кн. III, Париж, 1921) и особенно статью С. И. Г е с с е н а: «Трагедия добра в Бр. Карамазовых» («Совр. Записки», кн. XXXV, 1928).

[7]) То обстоятельство, что Достоевский и начал и кончил писать раньше Толстого, свидетельствует лишний раз о невозможности «исторического» прохождения литературы в школе. Педагогические соображения обязывают школу считаться с педологией и педагогикой, а не с хронологией.

разит чужую «ложь», не замечая того, что одновременно он бьет и по своей «правде». На первом плане у Толстого его оптимизм, его внеразумная вера в предустановленную гармонию, убеждение, что всё «образуется». Оптимизм этот — как бы знак плюса перед общим выводом из всех его оценок, и в общей сумме он покрывает собою минусы отдельных отрицательных расценок.

На первом плане — утверждение жизни. Жизнью правит некий благой закон. Жизнь есть благо. Природа — общая мать и людей, и зверей, и растений. Каждый из живущих может быть счастлив здесь, на земле. Несчастия — от неповиновения закону жизни.

Глубочайшим уважением к жизни проникнуты у Толстого детские рассказы о животных и растениях и соответствующие страницы в других его произведениях: Черемуха, Лозина, Старый тополь, смерть дерева (Три смерти), старый дуб (в Войне и Мире); Заяц и гончая собака, портреты собак (в Анне Карениной), дикая свинья, о которой вспоминает дядя Ерошка (Казаки), наконец, лошади: Фру-Фру (Анна Каренина), Мухортый (Хозяин и работник), несравненный Холстомер...

Толстой повсюду видит жизнь, и его видения не дают и в нас заглохнуть тому наивному пантеизму, чувству всеобщей одушевленности, которым мы столь богаты в детстве и которое убивается в нас прежде всего именно школою. Вересаев рассказывает про одну свою знакомую, живущую до 17-ти лет в городе, которая, как все горожане, животных видела мало, а знала еще меньше: «Когда она в первый раз стала читать Толстого и через него почувствовала животных, ее охватило непередаваемый, странный, почти мистический ужас. Этот ужас она сравнивает с ощущением человека, который бы увидел, что все неодушевленные предметы вокруг него вдруг зашевелились, зашептались и зажили неожиданною, тайною жизнью»[8]).

Для Толстого люди размещены в той же плоскости, что и звери и растения. Он не метафизик и не мистик, и бытие для него однопланно. Мережковский назвал его «ясновидцем плоти», и это глубоко справедливо. Толстой знает, как никто, биологическую и интуитивную (инстинктивную) сторону жизни, он изумительно помнит каждое движение нашей чувственности и наших чувств. Но он становится беспомощен и косноязычен, когда говорит о жизни духа: уместить дух в эмпирический план он, конечно, не может; заглянуть в иные планы бытия он и не

---

[8]) В. Вересаев: «Живая жизнь», ч. I: О Достоевском и Льве Толстом (М. 1911). Главы, посвященные Толстому, нужно живейшим образом рекомендовать вниманию школы; нельзя, к сожалению, того же сказать о первой половине книги: Достоевского автор совсем не понял.

может и не хочет. В художественных произведениях, вплоть до Хаджи-Мурата, он пантеист. И хотя он часто говорит о Боге, но и Творец и тварь (Natura naturans и natura naturata Спинозы) сливаются у него в одно понятие: в первом периоде — Природы, во втором — Бога.

В людях он выше всего ценит жизненность. Это понятие покрывает собою непосредственность и искренность чувств, ощущение каждым из живущих своего права на счастье, даже известный неосознанный эгоизм. Толстой ценит, конечно, и доброту. Не стремление к абстрактному Добру, но именно доброту, как душевную щедрость, проявление избытка жизненных сил. Переживая ощущение счастья, его герои становятся хорошими и добрыми. В той же самой силе жизненности Толстой ищет и источник Правды, за которую он боролся в течение всей своей жизни. Злейшим врагом его является отсутствие жизненности, разрыв связи с жизнью, с природой. Отсюда всяческая ложь, избыток сознания, все условное.

Добро, которое практикуют Варенька (из Анны Карениной) и Соня, не ценится, ибо оно не от душевной щедрости, а от надуманности, от недостатка жизненных сил. Это только «убежище от заслуженного несчастья», как выражается Оленин. Соне, Вареньке, Кознышеву, Бергам Толстой готов предпочесть людей прямо эгоистичных, вроде гр. Турбина-отца, дяди Ерошки, Долохова, даже кн. Серпуховского, в которых жизнь бьет ключем. Вспоминая под старость своего дальнего родственника, известного «Американца» Федора Толстого, он говаривал: «Много бы хотелось рассказать про этого необыкновенного, преступного и привлекательного человека».

Однако, в основе всех расценок у Толстого лежит глубочайшее убеждение, что сама-то жизнь, если ей не мешать делать ее дело, ведет человека только к хорошему. Всем правит единый и благой закон. «Один, только один есть у нас непогрешимый руководитель, Всемирный Дух, проникающий всех нас вместе, и каждого, как единицу, влагающий в каждого стремление к тому, что должно; тот самый дух, который в дереве велит ему расти к солнцу, в цветке велит ему бросить семя к осени, и в нас велит нам бессознательно жаться друг к другу» (Люцерн).

Здесь важно не интеллектуальное истолкование закона и его логические формулировки, чем Толстой занялся со времени Исповеди. Как чистый мыслитель, Толстой далеко не на высоте: он субъективен до предела, и его рассуждения покоятся на petitio principii. Единственно, что важно, это та вера в жизнь, которою проникнуто его художественное творчество. Он убежден и нас заражает своей убежденностью в том, что всем, кто повинуется закону жизни, обеспечено «счастье»: будет ли то дерзкий Долохов, непритязательный Каратаев, вольный охотник дядя Ерошка, смиренный Аким, кипучая Наташа,

легкомысленный Стива Облонский, некрасивая княжна Марья, кулаковатый Левин, революционер Светлогуб...

Один из редчайших русских писателей, Толстой непрестанно и как-то бесстыдно говорил о праве каждого быть счастливым. Ближе всего к нему в этом отношении стоит, пожалуй, Короленко (см., например, Парадокс). Но Короленко любил показывать людей в особые, праздничные минуты их жизни, когда искра Божия, едва теплившаяся в их душе, вдруг разгорается ярким и греющим пламенем. Толстой же говорит о счастье, как самой обыкновенной, доступной всем вещи: благо жить, т. е. пить, есть, спать, работать, дышать, размножаться, делать добро другим, любить, даже умереть, когда пришел час... Если Ивану Ильичу так тяжко умирать, то ведь это только потому, что он не умел и жить. Он снизил жизнь, он разменял ее на «дела», визиты, карты, мелочные, суетные и лживые заботы, заботы не о том, чтобы быть, но чтобы казаться. Тут смерть переставала быть самым торжественным моментом существования и низводилась до степени неприятного происшествия, нарушающего заведенный суетный порядок. Если Анна Каренина несчастна в своей любви, то именно потому, что сама принизила свое чувство и стала искать только того, чтобы удержать около себя своим телом Вронского, и ради этой цели пожертвовала всем, что делало её действительно обаятельною.

В русской литературе есть страницы, в высоких и светлых тонах возвещающие приход в мир нового человеческого существа: рождение ребенка у Шатовых (в Бесах Достоевского), появление сестрички в прелестном рассказе Короленки Ночью. Толстой не мог, конечно, пройти мимо этого торжественного момента и дал описание первых родов у Китти Левиной. Как разны эти три страницы! У Толстого нет ни Короленковского лиризма, сочетающегося с милым юмором, ни исключительного трагизма ситуации Бесов, образующих черный фон, на котором сплелись умиление и гротеск. Его установка — установка на «реализм», на трезвое: так, как бывает. И какою высокою показал нам Толстой эту правду!

Он любит счастливых людей. Быть несчастным — вернейший способ потерять его симпатии. Он немилосердно жесток к тем, кто преступил закон жизни, кто пошел против него. Толстой вообще не любит «бунтовщиков» и склонен многое прощать насиженному быту за его патриархальное благообразие. Но сердце его преисполнено жалости к тем, кто — как растения, звери, малые дети — страдают не по своей вине, но потому, что люди, взрослые, по неразумению или по жестокости, оторвали их от благодатной матери-природы. Перечтите Холстомера, Старый тополь, Черемуху... И на весах его оценок старый мерин в своей жизни и даже в своей смерти весит куда больше, чем его хозяин кн. Серпуховской.

Пафос Толстовского творчества в его устремленности к Правде.

«Герой же моей повести, которого я люблю всеми силами души, которого старался воспроизвести во всей красоте его, и который был, есть и будет прекрасен — правда». Так заключает он рассказ Севастополь в мае 1855 года.

Этому герою Толстой служил всю жизнь. Он неустанно боролся с ложью, преследовал ее во всех ее убежищах, отыскивал ее в таких уголках, где, казалось бы, не могло завестись и самой маленькой неправды. Вспомните душевное состояние Николеньки перед гробом матери (Детство), или Позднышева в момент убийства жены (Крейцерова Соната). Мы знаем: психология литературных персонажей — вещь условная. Но и здесь опять-таки важно не столько что́ именно Толстой считал правдою, сколько его неустанное стремление к ней, пафос правды.

Правда в согласованности с природою, в естественности. Здоровое тело и здоровая душа знают, что́ для них благо и что́ зло. Жизнь особи, поскольку сознание не разрушает ее органической связи с целым, идет сама собою по правильному, «доброму» пути. Преследуя свои повседневные задачи, служа своим личным интересам, особь тем самым бессознательно служит общему благу, т. е. интересам целого, семьи, окружающих, науки, человечества, природы. Понять же цели этого целого для индивидуума нет возможности. Те, кто мнят себя вождями, героями и, воображая, что они знают, куда стремится жизнь, пытаются руководить ею, обманывают себя и других. Поэтому Толстой так ненавидит Наполеона, Сперанского, Николая I и им подобных. Это одно из капитальных убеждений Толстого. Оно лежит в основе его философии истории; оно направляет деятельность Левина и даже самого Толстого, занявшегося тачаньем сапог для того, чтобы «неделанием» не мешать человечеству возвратиться к природной простоте и правде. Однако, под конец жизни он почувствовал, что уйти от зла еще не значит сотворить благо. Отсюда и крик его души: «Не могу молчать».

В эту эпоху, когда Толстой полностью ощущал свои жизненные силы, он более, чем снисходительно смотрел на свободную жизнь здорового тела (срв. Два гусара, Казаки, Идиллия и т. д.), но при условии, чтобы и душа не лгала: неискренность в чувствах хуже, чем самые эгоистические чувства. Что же касается сознания, то ведь роль рассудка сводится к тому лишь, чтобы подыскивать формулы, оправдывающие наши поступки; так объясняются и рассуждения Наташи и княжны Марьи по поводу евангельского текста. На непосредственности чувства и на своего рода «разумном эгоизме» покоится, с точки зрения Толстого, вся жизнь, а ведь жизнь есть благо.

Но как только заходит речь о жизни духа, в мировоззре-

нии Толстого обнаруживается трещина. Помимо тела и души есть еще сознание, прежде всего моральное сознание личности, а затем созданная тем же сознанием вся та сеть условных норм, на которых зиждется общественная жизнь. В обществе все условно: и формы вежливости и формы богослужения, язык и право, мораль и искусство, деньги и хозяйственные ценности... Толстой видит их условность, но считает, что это результат уклонения от природы. Вместе с Руссо он мечтает о «естественном» состоянии общества, покоющемся на прямом велении людям «жаться друг к другу». Отсюда критика всего современного общества и нашей культуры.

Толстой часто доходит до абсурда. С одной стороны, он утверждает, что один и тот же закон правит и растениями, и зверями, и людьми, с другой стороны, он договаривается до того, что истинно «добрым» (вернее, нравственным) человек может быть только на необитаемом острове. С одной стороны, он все время провозглашает, что сознание есть зло, с другой же стороны, он верит в Разум, который ведет все к благу. Толстой не замечает этих вопиющих противоречий. Конечно, художник — не философ, от него не требуют системы оценок, и, с известной точки зрения, он столь же противоречив, как и сама живая жизнь. Недаром Толстой заметил про Платона Караваева: «Часто он говорил совершенно противоположное тому, что он говорил прежде, но и то и другое было справедливо». Меняется вся обстановка, момент наполнен совсем иным содержанием, — противоположности исчезают. Но наш упрек обращен к Толстому-мыслителю, к Толстому, который хочет не только «заражать», но и поучать.

Война — дурное дело, говорит Толстому его моральное сознание, говорит еще тогда, когда он сам был военным и был горячим патриотом. С вещами, ему антипатичными, Толстой расправлялся на особый манер. Вещи эти поступали в распоряжение рассудка, который анализировал их по методу опрощения или оголения, вроде того, как показывают короля голым в известной Андерсеновской сказке, столь любимой Толстым. Уже в Набеге он рассматривает войну, как большое количество отдельных убийств, и нам становится, действительно, непонятным, почему такой-то человек убивает такого-то человека, тогда как за минуту до того они не имели друг о друге ни малейшего представления. В Войне и Мире он определяет войну опять-таки, как огромное количество всевозможных индивидуальных преступлений, такое огромное, какого не совершается в мирное время и за целое столетие. Ошибка Толстого, как мыслителя, конечно, в том, что он думает, что целое равно сумме его рядоположных частей. Но вот что читаем мы в Войне и Мире: «благо тому народу,... который, в минуту испытания, не спрашивая о том, как по правилам поступали другие в подобных случаях, с простотою и легкостью подымает первую попавшуюся дубину и гвоз-

дит ею до тех пор, пока в душе его чувство оскорбления и мести не заменяется презрением и жалостью».

Итак, единственным оправданием войны может послужить только наличие «естественных» чувств оскорбления и мести. Но ведь тогда война превращается в драку, в которой слепая ненависть обрушится прежде всего на слабых — детей, женщин, стариков. Теория же «первой попавшейся дубины» поведет к гораздо худшим преступлениям, чем те, которые совершаются на войне, регулируемой некоторыми «правилами».

В противоположность Достоевскому, Толстой не внушит нам уважения ни к суду, ни к государству, ни к религии — в их конкретных формах, — ни вообще к каким бы то ни было социальным установлениям, именно потому, что они условны. Толстой, с его идеалистическим натурализмом, не понимал этой области жизни духа. В первом периоде он, подобно Николаю Ростову, принимал традиционные установления, считая их корневыми, естественными[9]); под старость же он огулом отвергал их за то, что они условны. Но не в этом дело. Дело, повторяем, в том пафосе правды, которым Толстой всегда охвачен.

Способы борьбы со злом, с неправдою, которые проповедывал Толстой, — сплошная утопия, зачастую вредная. Во имя якобы «естественного» закона они требуют от людей отказа от всего того «условного» (социального), что является их второю натурою и без чего человек не был бы человеком. Они отдают человека в прямую власть голоду, холоду и прочим силам «благодетельной» природы, которая, напротив, требует от человека любовного овладевания ею, а не рабского подчинения ей. Ведь природа — немножко женщина.

Но Толстой не переставал обличать все возрастающую материализацию нашей жизни: он неустанно разъяснял нам, что вера в какой-то прогресс, который будто ведет человечество автоматически к Добру, есть суеверие (не большее, впрочем, чем вера в благодетельность «разумного эгоизма»); он учил, что общество существует для человека, а не наоборот, и не уставал напоминать нам, что все люди — братья.

Давно уже никто не говорил об этом человечеству с такою убежденною и скорбною страстностью. И одно время голос Толстого звучал, как голос совести человечества.

Обо всем этом школа не имеет права забывать.

Толстой — классический писатель еще и потому, что он наиболее законченный представитель художественного р е а л и з м а.

В его писательском темпераменте нет ни лиризма, ни иронии (для этого он не был достаточно внутренне-свободным);

---

[9]) В одном письме к Страхову, в 70-х годах, он отказывался осуждать проституцию, считая ее чем-то вроде божественного установления.

его постоянная серьезность мирится с сатирою, но плохо уживается со смехом (его комедии не самые удачные его вещи); он любит несколько старомодную декламацию, и в очень многих его произведениях есть страницы на общие темы о Добре, о смысле жизни и т. п., невполне органически вплетенные в художественную ткань; он не переносит романтики, — и все это в связи с его постоянным стремлением к правде и искренности дает его реализму особенно завершенный вид. Именно на Толстом нужно изучать поэтику реализма, вдохновляющегося тем, как бывает, а не тем, как может быть. И давно уже пора сдать в архив учение о Гоголе, как «отце реализма».

Но, напоминаем, реализм есть поэтическая школа, особая манера видеть вещи и подходить к действительности, а вовсе не чистое постижение этой таинственной действительности. Для художника «искать правду» означает прежде всего отказываться от точки зрения окружающих, от шаблонов, распространенных вокруг него, итти против «общественного мнения». У Толстого огромную роль играет парадокс, и это тем более понятно, что Толстой почти всегда с кем-то полемизирует, разрушает какой-нибудь общепринятый взгляд и заостряет свои формулировки. Психологическая же подоплека парадокса вполне понятна: это разложение шаблона.

Еще в «Отрочестве» (гл. XXIII) он пишет: «Неправдоподобность в деле чувства есть вернейший признак истины», и около того же времени он заносит в Дневник (1854 г.): «Все истины — парадоксы. Прямые выводы разума — ошибочны, нелепые выводы опыта — безошибочны». Эта запись Дневника прекрасно характеризует все позднейшее творчество Толстого, шедшее двойным путем, — то следуя безошибочным выводам художественного опыта, то подпадая под гипноз ошибочных выводов разума.

Известно, сколь мало любил Толстой проторенные дороги; не говоря уже о его философии истории, о критике религиозной, или о критике цивилизации, достаточно напомнить его педагогическое творчество: свободная школа, школа — педагогическая лаборатория, его Книги для чтения, арифметика, обучение грамоте и т. д. и т. д. В детстве Толстой отличался оригинальничаньем, хотя бы и чисто мальчишеским; его заботы быть «comme il faut» в более зрелом возрасте, упорное нежелание быть зачисленным в литературный цех, равно как в более позднее время религиозное и социальное реформаторство, тачанье сапог и ношение блузы и т. д. и т. д. — все это различные формы, иногда сублимированные, иногда же граничащие с озорством все того же резкого индивидуализма, отталкивания от человеческого «стада», того самого стада, в котором он, как писатель, звал нас раствориться, ибо и ему самому было тяжко одиночество отчужденности, чувство «неприкаянности»...

Персонажи Толстого не «герои», а обыкновенные люди,

п р о с т о люди. Кого бы он ни изображал, он описывал человеческую душу в о о б щ е; вернее — свою собственную, в которую он в процессе внутренней работы заглядывал так глубоко, что сквозь себя постигал общечеловеческое. Он не раз высказывал мысль, что душа у всех одинаковая, как одинакова вода во всех реках, но в одних она холоднее, чище, быстрее, глубже, обильнее и т. д., чем в других. Он говорил еще, что один и тот же человек, оставаясь самим собою, бывает то добрым, то злым, то ангелом, то злодеем, то героем, то серым обывателем...

В человеческой душе Толстой находит одновременное сосуществование самых разнородных желаний, чувств, настроений, которым он зачастую придает вид психологических парадоксов, чтобы разрушить шаблонное представление о сплошной цельности душевных переживаний: Левин-жених переживает одновременно чувство счастья и чувство скуки и т. п. — Душа, конечно, живая бесконечность, в ней всего имеется, и досужий анализ в ней обнаружит наличность каких угодно движений. Но, действуя, мы в ы б и р а е м: одни чувства освобождаем, другие — подавляем. Толстой в своем психологическом анализе постоянно нарушает перспективу: мимолетное рассматривает в микроскоп и помещает в одну плоскость со значительным, видимым и невооруженным глазом. Подобный упрек ему уже делали и К. Аксаков и К. Леонтьев. Каждый акт воли и каждый акт сознания (которое тоже есть ослабленный волевой акт) есть интегрирование и, стало-быть, отбор душевных переживаний. Толстой почти не придает значения ни тому, ни другому. И именно потому его персонажи, в противовес героям Достоевского, не могут вместить авторских мыслей о философских проблемах, и Толстой принужден их высказывать от себя, разрывая многочисленными отступлениями художественную ткань. Но как прекрасно удаются иногда Толстому изображения существ, не имеющих сознания и ничего не совершающих! Сравни чудесную историю без событий И в а и описание Платона Каратаева, человека без индивидуальности.

Толстой вообще не охватывал характера соотносительности процессов дифференциации и интеграции. В своем анализе он доходил почти до бесконечно малых величин, но он полагал, что их простым суммированием составляется целое. В действительности же, в каждом «элементе» заключены и такие стороны его существования, через которые он преодолевает свое особливое бытие и которыми он принадлежит к иному порядку. Когда они пробуждаются, индивидуум поступает противно всем теориям «разумного эгоизма». Общество не есть сумма индивидуумов. Душа не есть сумма отдельных переживаний.

Мы лишены возможности дать здесь сколько-нибудь детальный анализ приемов Толстого, из которых слагается е г о реализм. Отсылаем читателя к работам Б. Эйхенбаума и к но-

вой его книге о Толстом, хотя должны отметить, что нас они не удовлетворяют, благодаря полному отсутствию изучения психологической стороны его творчества.

Коснемся в заключение Толстовской фразы.

Необходимо задать себе вопрос, в какой степени допустим в школе анализ художественных приемов; не слишком ли это большая специализация и не нарушает ли подобный анализ целостности художественного восприятия? — И да, и нет.

Анализ допустим только в той мере, поскольку осознание приемов писателя помогает лучше, глубже вчитаться в его произведения. Анализ, как мы его понимаем, отнюдь не есть произвольное рассечение живого художественного организма на мертвые куски. Характер приемов писателя находится в теснейшей связи со всей его физиономией. Нельзя изучать одно без другого. Если анализ произведен правильно, то в результате мы не получим мертвых кусков или обрывков. Как кристалл ни дроби, мельчайший его осколок будет воспроизводить основную структуру «целого», т. е. такое-то пересечение оптических осей. В идеале, приемы писателя, настоящего, большого писателя, способного к большой внутренней работе, будут отражать его духовное лицо, будут своего рода «микрокосмом». Такого и только такого рода анализ допустим и необходим при изучении художественных произведений в школе. — В отдельных же случаях, можно останавливаться и на некоторых деталях, чтобы понять, каким путем автор производит такое-то впечатление, вызывает такой-то эффект, но только, конечно, по поводу уже пережитого в нерасчлененном виде впечатления.

Из ранних Дневников Толстого видно, как много он работал над «словом». Так что, когда нас поражает иногда неэлегантность Толстовской прозы, не следует думать, что это от небрежности: каждая запятая у Толстого взвешена и продумана.

Вот на удачу взятый образец Толстовской фразы (из Холстомера, гл. II):

«Но вдруг, совершенно неожиданно и безо всякой причины, Нестер, предполагая, может-быть, что слишком большая фамильярность может дать ложные о своем значении мысли пегому мерину, Нестер, без всякого приготовления, оттолкнул от себя голову мерина и, замахнувшись уздой, больно ударил мерина пряжкой узды по сухой ноге и, ничего не говоря, пошел на бугорок к пню, около которого он сиживал обыкновенно».

Здесь все характерно. Весь Толстой дан в одной фразе.

Своими повторениями: Нестер (2 раза), узда (2 раза), мерин (3 раза); своими вклинивающимися подчиненными членами; обильными, даже назойливыми разъяснениями: вдруг, совершенно неожиданно, без всякой причины, без всякого приготовления, не говоря ни слова — Толстовская фраза стремится произвести впечатление безыскусственной, непосредственной, сталобыть, «правдивой» передачи мысли автора. Да и самая-то мысль кажется построенной на объективном наблюдении действительности и почти протокольном ее констатировании.

Но все это, конечно, только иллюзия. Передать прямо, непосредственно в литературе ничего нельзя.

Своею нарочитою и чрезвычайно искусною «безыскусственностью» Толстовская фраза обезоруживает читателя, усыпляет его критическую настороженность, преодолевает его недоверчивость. Читатель вынужден согласиться: да, это сама «правда», здесь нет никаких прикрас... К тому же Толстой не останавливается перед самыми отталкивающими подробностями, чтобы дать впечатление неприкрашенной правды. Характеризуя наружность того же пегого мерина, он заносит в протокол: «Задние коленки и хвост были нечисты от постоянного расстройства желудка».

Весь же Холстомер есть развертывание и мотивировка парадокса, так сформулированного в начале рассказа: «Бывает старость величественная, бывает гадкая, бывает жалкая старость. Бывает и гадкая и величественная вместе. Старость пегого мерина именно была такого рода».

Толстой стремится как бы загипнотизировать читателя при помощи своих приемов. Пафос свободного искания истины совместно с читателем не свойственен Толстому. Его цель — всегда одна: заставить принять его правду: видеть, слышать, чувствовать и думать то и только то, что видит, слышит, чувствует и думает сам Толстой.

Толстой нужен школе, как учитель уважения к жизни, как убежденно верующий в ее благостность. Он нужен для молодежи, чтобы заразить ее своей устремленностью к правде. Он научит ее относиться с уважением к тому, как бывает, и предпочитать дешевой красивости, поэтичности, романтике простую, нередко суровую красоту. Своими морально религиозными исканиями он возбудит в юных душах «святое недовольство» и поставит ряд вопросов о смысле жизни.

Сергей Карцевский.

Борьба чехов за школу[1])

Все иностранцы, прожившие в Чехии время, достаточное для того, чтобы ознакомиться с жизнью чешского народа и его стремлениями и могущие объективно судить о характере чешского народа, единодушно отмечают неослабевающее стремление чехов к высшему образованию. Это стремление проявлялось уже в средние века, в отдельных случаях еще перед основанием пражского университета (1348 г.), когда существовавшие в те времена монастырские, церковные, приходские и городские школы не удовлетворяли. как это известно из записок хронографа К о с м ы, любознательных чешских юношей, уезжавших для получения высшего образования в Париж, Болонь и Падую. Из этих студентов особенно выдвинулся будущий магистр В. Р а н к у в, профессор пражского университета и пражский схоластик. В. Ранкув состоял также советником короля Карла IV, который, лично ознакомившись с постановкой учебного дела в парижском и болонском университетах, основал в 1348 году университет в Праге. Университет этот предназначался прежде всего для чехов, давая им возможность получить высшее образование у себя на родине, и затем — для иностранцев. Пражский университет был первоначально чешским, несмотря на то, что лекции в нем читались на латинском языке. По статутам Карла IV вся университетская власть, экзамены, выборы и т. д., делились поровну между четырьмя «нациями» — чехами, баварцами, поляками и саксонцами, так что иностранцы имели большинство[2]). Это положение изменилось только 18 января 1409 года. когда сын Карла, Вацлав IV, издал в Кутной Горе[3]) указ, на основании которого во всех голосованиях в пражском университете чешская нация, по образцу парижского университета, получала три голоса. Эта привилегия должна была оставаться в силе и на все будущее время. Мы лишены возможности подробно описать в данной статье причины, заставившие короля Вацлава издать упомянутый указ. Кроме влияния, которое оказывали на короля выдающиеся представители чешского народа в университете, особенно магистр Я н Г у с, значительную роль в этом деле сыграло то обстоятельство, что король был весьма недоволен

---

[1]) Эта статья, написанная по специальному заказу редакции, принадлежит перу известного чешского педагога, доцента Карлова ун-та в Праге д-ра Юрия К л и м ы; перевод с чешской рукописи сделан Г. И. Пехаром.

[2]) Карл, конечно, не мог предвидеть, что польский голос присоединится сопремснем к немцам; описанная организация не удовлетворяла Карла, который говорил чехам: «Когда вы возрастете в науках, вы будете господами и наследниками, подождите немножко».

[3]) К у т н а Г о р а — городок в 80 километрах от Праги.

немецкими магистрами из-за нежелания их поддержать предпринятые им в качестве императора священной Римской Империи усилия к устранению двоепапства. Уже в мае месяце 1409 г. немецкие магистры уехали в Лейпциг, где мейссенские маркграфы основали новый университет, второй после Праги в Средней Европе.

Пражский университет превратился, благодаря кутногорскому указу, в подлинно чешский и остался таковым вплоть до 1622 года, когда чешский народ почувствовал всю тяжесть последствий рокового поражения на Белой горе. Пражский чешский университет в течение двух столетий стоял не только во главе научного движения эпохи, но и управляя всеми низшими школами, руководил развитием чешских школ и всего просветительного дела во всех слоях чешского народа. Еще во времена Гуса грамотность была весьма распространена в народе, и она возростала вместе с ростом уважения и почтения, с каким относились в народе к св. Писанию. Если в настоящее время в среде чешского народа насчитывается такой ничтожный процент неграмотных, то причину этого отрадного явления по справедливости надлежит искать еще в средних веках, воспитавших в чешском народе благоговейную любовь к Библии.

Пражский университет имел бесспорное влияние на развитие городских школ в Чехии, посылая в них своих баккалавров. Еще в 1416 году магистр Иероним Пражский напоминал Констанцкому собору, осудившему на смерть Яна Гуса, что каждый, кто достиг в университете звания баккалавра свободных искусств, обязывался, по крайней мере, на два года переселиться в провинцию и руководить там так называемыми партикулярными городскими школами. Эти баккалавры обыкновенно уже не возвращались в университет; они становились городскими писарями[4]) и чиновниками или же, женившись, приобретали имущество, обеспечивавшее им существование, Чешские городские школы в эти два века, вероятно, не были лишены недостатков, и самый главный из них, наверное, заключался в том, что в большинстве случаев в школах обучали бродячие ученики, приходившие вместе с баккалавром. Несмотря на это, уровень тогдашних чешских школ был таким же, как и в соседних государствах. Самую большую заслугу в развитии чешских провинциальных городских школ имеет магистр Мартин Бахачек из Наумержиц, состоявший с 1598 г. ректором пражского университета; его многочисленные письма красноречиво свидетельствуют не только о тогдашнем положении чешских школ, но и о личном стремлении Бахачка поднять их уровень, насколько это было в человеческих силах, как можно выше.

После битвы на Белой горе упадок чешской народной

[4]) Городской писарь ведал делопроизводством в городской управе.

жизни сказался и на школьном деле. Экономический и политический гнет, наряду с притеснениями в области религии и языка, затрудняли чешскому населению — поскольку оно не выселилось из-за религиозных убеждений заграницу — доступ к образованию вообще и в особенности препятствовали какому бы то ни было развитию народного сознания и народной культуры. Положение подчиненности было настолько тяжелым, что лишенный свободы народ был превращен в крепостного раба, несмевшего без благосклонного разрешения господ отдавать своих сыновей в школу. Нередко бывали случаи, что начальство отказывало в этом даже сыновьям своих чиновников. Притеснения сказываются и на самом праве употребления чешского языка при обучении в школе. Еще в 1615 г. на генеральном чешском сейме в Праге защищалось исключительное право пользования чешским языком в государственных учреждениях и судах, но, спустя двенадцать лет, Обновленный земский устав, которым Габсбургский властитель обеспечил свои наследственные права над порабощенным чешским народом, предоставляет немецкому языку в Чехии равноправие, которое, однако, постепенно превратилось в право преимущественное, в то время как чешский язык в течение неполных 150 лет был низведен на положение языка, из милости терпимого там, где раньше он являлся языком государственным.

Стремление онемечить чешский народ в значительной степени облегчалось принудительным окатоличиванием чешского народа. Поскольку члены католических монашеских орденов того времени конфисковывали и сжигали десятки тысяч некатолических чешских книг, постольку мы можем предполагать, что многие из этих Геростратов руководились кроме религиозного фанатического усердия также и шовинистической ненавистью к языку чешского народа, осужденого к культурной тьме и рабству.

И все-таки чешскому народу не суждено было умереть культурной смертью. Мысли о правах человека, которые принесла с собою философия Просвещения XVIII века и которые привели во Франции к кровавой революции, наводнили в середине XVIII века весь старый и новый свет и проникли в умы государей, сидевших на европейских тронах. Конечно, идеи гуманизма и человеческих прав здесь не являлись главным стимулом к проведению реформ, призванных освободить связанную доселе духовную жизнь низших народных слоев. Главным побуждением этих реформ всегда был вопрос: кого сделать опорой трона — церковь и дворянство, или же широкие слои народа, спокойного и благоденствующего. Самым убедительным доводом, заставившим государство мыслить и заботиться о народной школе, явился, главным образом, довод, что сила государства находится в прямой зависимости от относительного, по крайней мере, экономического благосостояния широких народных слоев и что это благосостояние, в свою оче-

редь, зависит от относительной хотя бы образованности, как основы рациональной экономической жизни. Обучение в низших школах не может, конечно, вестись иначе, как на родном языке, ибо только таким образом ребенок в состоянии понять и следовать тому, что объясняет ему учитель. Это основное условие успеха начального школьного обучения старая Австрия поняла в середине XVIII столетия, несмотря на все свои централистические стремления и политику онемечивания, значительно лучше, чем 150 лет спустя, перед мировой войной, венгерские шовинисты в Словакии. Итак, мы видим, что в школах, помещавшихся в бедных избушках в деревнях и в отдаленных горных поселках, снова открываются окошечки, чтобы впустить лучи животворного солнца — знания. Ничего не значит, что народным массам был открыт доступ лишь к низшим ступеням человеческого знания и что ключем ко всему высшему образованию остался немецкий язык; не важно также и то, что программа этого начального образования заключала в себе в низших школах (так называемых «тривиальных») наряду с катехизмом всего лишь три предмета (trivium, конечно, ничего общего неимеющий со старым, александрийским, trivium'ом, состоявшим из семи свободных искусств): чтение, чистописание и арифметику. Нет, однако, никакого сомнения, что даже и эти основные начала образованности явились для народа, жившего в культурной темноте, первым лучом на пути к знанию. Конечно, этого было бы недостаточно для осуществления поразительного процесса пробуждения чешского народного духа, если бы к этому не присоединились и другие мощные факторы духовного освобождения порабощенного народа. Особенно два освободительных акта будут всегда вспоминаться с благодарностью при упоминании имени просвещенного австрийского императора Иосифа II: указ 1781 года (нак называемый toleranční patent), которым разрешалась свобода вероисповеданий, помимо католического, также и двух евангелических, и указ о крепостных 1775 года, которым упразднялось, по крайней мере частично, самое тяжелое народное бремя — барщина. А когда и личное крепостное право было вовсе упразднено, и сыновья крестьян могли уже без разрешения господ ходить в школу, когда с закрепощенных слоев чешского народа были сняты самые тяжелые оковы и освобождена его духовная жизнь, хотя бы в самых примитивных её проявлениях, — тогда и чешский зависимый крестьянин мог чувствовать себя человеком.

Освобождение это сказалось на всей чешской духовной жизни, сначала, правда, в несмелых, но чем дальше, тем более сознательных ее проявлениях. Для литературы наступает новая жизнь, источником для которой сознательно была взята литература чешских изгнанников. Вскоре (в 1782 году) выходит «Лабиринт света и рай сердца», три года спустя «Centrum securitatis» и в 1786 г. — «Praxis pietatis» Яна Амоса Ко-

менского. Его же рифмованный перевод нравственных поученый Катона был включен Вацл. Тамом (Thám) в первый чешский сборник стихов, вышедший в 1785 г. под названием: «Стихотворения в размеренной речи» («Básně v řeči vázané»).

В указанном году в немецкую школу пиаристов в Бероуне поступает Иосиф Юнгманн (1773—1847), чтобы изучить немецкий язык, являвшийся в те времена (точно так же, как и 80 лет спустя для Сватоплука Чеха[5]) ключем, открывавшим в Чехии доступ в высшие учебные заведения. Иосиф Юнгманн был назначен в 1799 году учителем в литомержицкую гимназию, которая, естественно, была немецкой. В этой гимназии, наряду со своими официальными обязанностями, Юнгманн начинает с 1800 г. добровольно обучать учеников чешскому языку. Таким образом, он первый — в городе, тогда почти уже совсем немецком — начал учить чешскому языку в средних учебных заведениях Чехии. Только два года спустя Карл Игнац Там с разрешения правительства начал преподавать чешский язык за вознаграждение в пражской староместской гимназии, учителем которой он, однако, не состоял. Гораздо важнее была деятельность Юнгманна, как преподавателя чешского языка в литомержицкой епархиальной семинарии, в которой он преподавал с 1806 по 1815 г., т. е. до своего перехода в пражскую академическую гимназию. О значении, придававшемся самим Юнгманном этому обучению, видно из речи, которою он открыл в 1810 г. свои лекции и содержание которой было найдено среди его бумаг. Юнгманн отлично понимал, что говорит будущим пастырям чешского народа, которые, кроме прямой своей цели, могут, благодаря своему положению, осуществить огромную задачу, пробуждая самосознание самых широких народных слоев. В этой своей деятельности он уже имел предшественника в лице заштатного священника Иосифа Франциска Раутенкранца, который еще в 1802 году по собственному желанию преподавал в Градце Краловом воспитанникам духовной семинарии чешскую грамматику и литературу. И пламенный Раутенкранц в своей деятельности руководился горячим патриотическим чувством, как о том свидетельствует его вступительная речь, помещенная некоторое время спустя в Юнгманновой «Словесности».

Самое сильное влияние Юнгманн оказал на молодого Антонина Марка, с которым, несмотря на разницу в 12 лет, его связало искреннее дружеское чувство, продолжавшееся при неизменной верности и взаимной поддержке до самой смерти Юнгманна, в 1847 году. Их переписка, продолжавшаяся в течение почти сорока лет, служит для нас не только источником сведений о развитии тогдашней народной жизни, но вместе с тем и трогательным свидетельством того, какие жертвенные и бескорыстные стремления объединяли чешских «будителей» в одну дружную семью.

[5]) Сватоплук Чех — выдающийся чешский поэт (1846—1908).

В 1815 году Юнгманн был переведен в пражскую академическую гимназию. Он приехал в то время, когда в Праге — до того времени немецкой — начала зарождаться чешская народная жизнь. Сразу же по приезде в Прагу Юнгманн ввел в академической гимназии необязательные уроки чешского языка, как это он делал в Литомержицах. Спустя год был опубликован важный по своему значению декрет Придворной Учебной Комиссии, которым предписывалось: 1) чтобы в гимназии, находящиеся в чешских областях и так называемых «утраквистских» принимались директора и учителя, владеющие также чешским языком; 2) чтобы ученики таких гимназий умели говорить по-чешски и совершенствовались бы в этом языке; 3) чтобы в начале каждого учебного года слушателям философского отделения и юридического факультета объявлялось, что при приеме на государственную службу в Чехии преимущество будет дано при равных данных тем студентам, которые владеют чешским языком. Указанное предписание было через несколько месяцев дополнено новым декретом, согласно которому возможность изучать чешский язык предоставлялась студентам теологического (богословского) факультета; также медики не-чехи, желавшие устроиться на территории Чехии, должны были владеть чешским языком.

Это распоряжение было встречено чешскими патриотами с небывалым воодушевлением, точно наступал золотой век для развития чешской народной жизни. Самым характерным свидетельством этого воодушевления является ода Войтеха Седлачка, профессора философии в Пильзене, в которой он воспевал «верноподданнические чувства чехов к королю Францу I в связи с введением чешского языка в высших учебных заведениях»:

Český lev se zdvihá, mužně hřívou třesa,
že zas jazyk český vzhůru vstupuje,
čtrnáct milionů Slovanů teď plesá,
že jim milost pod tvým žezlem panuje...[6]).

Радость патриотов станет, наверное, понятной, если вспомним, какое положение занимал в то время чешский язык в общественной жизни. Приведенные выше частичные облегчения, наступившие в первых же годах царствования Иосифа II, фактически не внесли никаких изменений в существующее положение: стремление к онемечиванию чешского народа даже значительно усилилось, так как Иосиф II хотел иметь свое государство сильным и внешнее проявление этой силы видел в едином языке, т. е. языке немецком. Этот довод, естественно, усердно воспринимался всеми теми, кто с большим неудовольствием встречал какие бы то ни было уступки пожеланиям простого народа. Дух, которым проникались в конце XVIII и в на-

[6]) Чешский лев поднимается, мужественно потрясая гривой, потому что чешский язык снова возвышается; четырнадцать миллионов славян теперь радуются, что под твоим жезлом господствует для них милость.

чале XIX ст. австрийские правительственные учреждения, был явно противочешским. Как в таком случае объяснить упомянутые правительственные распоряжения? Необходимо вспомнить, что тридцать лет перед этим филантроп граф Франц Иосиф Кинский написал несколько книжек об аристократическом воспитании, в которых доказывал необходимость изучения чешского языка, особенно в военных учебных заведениях (Кинский реорганизовал Военную Академию в Вене). В книжке «Erinnerung über einen wichtigen Gegenstand von einen Böhmen», изданной им в 1775 году, имеются места, на которые ссылаются, как на одну из первых попыток защиты прав чешского языка. У этого аристократа патриотизм вырастал из чувства общего блага всего человечества. На тех же, кто тогда управлял австрийской империей, в значительно большей степени влияли доводы чисто практические. Медленно, но чем дальше, тем больше, распространялось мнение, что тот, на обязанности которого, как чиновника, лежит сообщение верных сведений о народе, должен по крайней мере сносно владеть языком этого народа. В этих двух источниках — в глубокой филантропической идее и в практическом стремлении внимательно относиться к делу общественного управления — и нужно искать надлежащего объяснения указанных либеральных распоряжений. Внешняя инициатива в их опубликовании принадлежит тогдашнему руководителю философского отделения при пражском университете, настоятелю Страговского монастыря[7]) Мило Грюну, который, несмотря на то, что был немцем, указал Придворной Комиссии на необходимость обучения чешской молодежи на языке, которым в будущем ей предстоит пользоваться в своей деятельности среди родного народа.

Предписание 1816 года осталось, впрочем, почти невыполненным, ибо даже в гимназиях Чехии не хватало учителей, могущих преподавать чешский язык. Этот недостаток Юнгманн старался восполнить тем, что летом 1817 г. издал свою «Словесность». Указав в предисловии, что необходимость знания чешского языка была признана у нас даже правительством, он преподносит молодым соотечественникам — «надежде Родины» — пособие к изучению родного языка. Первая часть книги — теоретическая наука о слоге — построена по иностранным образцам; гораздо более важное значение имеет вторая часть — первый сборник образцов чешской словесности. Значение этого сборника станет понятным, если укажем, что Юнгманну удалось собрать образцы всех словесных форм из новой чешской литературы, развившейся из скудного, незначительного начала в течение всего лишь 30-ти лет. Книга эта была использована в качестве учебника чешского языка в старших классах гимназий, но это обстоятельство только усилило неприязнь, которую питали враги чешского языка к упомянутому распоряжению.

[7]) Страговский католический монастырь в Праге славится своей прекрасной старинной библиотекой.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927 - 1928
Číslo výtisku: 29 - 30
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 689 - 708

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

их стараниями издано было в 1821 году новое распоряжение, которым запрещалось пользоваться хрестоматией Юнгманна, перед тем уже одобренной в качестве учебного пособия. Распоряжение истолковывалось в том смысле, что чешский язык запрещалось преподавать в виде обязательного предмета. В результате наступил упадок настроения — энтузиазм, вспыхнувший в 1816 г., ослабел, и чешский язык, после многообещающего начала, вновь обращается в необязательный предмет, преподавание которого зависит теперь от доброй воли и усмотрения его ревностных любителей[8]). Это положение в средних учебных заведениях продолжалось вплоть до 1848 года.

Австрийские начальные школы были реформированы в конце XVIII ст., главным образом, усилиями аббата Фельбигера (ученика филантрописта Рохова), которого, по совету некоторых тирольских священников, императрица Мария-Терезия пригласила в Вену для выработки «Уложения о немецких школах в Австрии». Как дополнение к этому уложению и пособие для учителей, Фельбигер издал в 1775 г. «Руководство» (Kniha methodní), переведенное спустя два года также и на чешский язык. Неудивительно, что, при слабой подготовке тогдашних провинциальных учителей, «Руководство» оказалось слишком трудным, особенно если принять во внимание, что и язык его, благодаря неустановившейся или совсем новой педагогической терминологии, не всегда был понятен учащим. Поэтому в 1788 году из книги была сделана выборка под заглавием «Краткое Руководство» (Jádro knihy methodní) для сельских учителей. Дело в том, что обучение на чешском языке происходило только в низших «тривиальных» школах, существовавших только в деревнях. Но даже и здесь усердные заведывающие школами, в стремлении зарекомендовать себя перед начальством, вводили немецкий язык, заставляя детей просто зазубривать на этом языке ответы на вопросы, предлагаемые им на экзаменах. На второй ступени начальных школ, в так наз. главных школах, чешский язык преподавался лишь в первом классе, во втором — только частично, в третьем же обучение велось исключительно на немецком языке. Это положение продолжалось до 1848 года, несмотря даже на докладную записку, которую в Обществе Чешского Музея выработал Карл Винаржицкий, по инициативе Франциска Палацкого (1798—1876), при помощи Юнгманна и которая была вручена 10 апреля 1832 года Особым Комитетом графу Карлу Хотеку, тогдашнему наместнику Че-

[8]) Учителей, посвящавших себя из чувства любви к родному языку преподаванию чешского языка, вместо поощрения, объявляли чешскими фанатиками, новаторами, панславистами; нередко они бывали даже под надзором полиции. Равным образом, каждое произнесенное в школе чешское предложение, хотя бы оно отлично годилось для объяснения данного немецкого или латинского примера и помогало уяснению читаемого, объявлялось, как ничем неоправдываемая трата времени.

хии. В докладной записке указывается, какие убытки проистекают от недостаточного развития промышленности и от падения ремесл вследствие того, что молодежь не обучается на родном языке. Докладная записка ссылается на предписания 1809 и 1816 годов, которыми признавалась необходимость знания народного языка для государственных чиновников и духовенства. Однако, говорит она, под влиянием лиц, которые не хотели учиться языку, столь им ненавистному и даже презираемому, и которые опасались, как бы их не перегнали коллеги, владеющие обоими языками (чешским и немецким), в 1821 году было издано новое распоряжение, которым был совершенно уничтожен многообещающий почин. Докладная записка затем припоминает, что в пражском университете, правда, имеется кафедра чешского языка, единственная в целом королевстве, где сосредоточиваются кандидаты всех званий — техники, философы, юристы, медики, богословы и военные. Преподавание даже и здесь ведется на немецком языке, причем большую часть своих слушателей профессор должен обучать чтению. Благодаря такой пестроте слушателей, материал для практических упражнений в языке нельзя выбирать из области будущей специальности отдельных лиц и поэтому он ограничивается узким кругом обыденных фраз. Такое обучение не приносит пользы ни чеху, ни немцу. Впервые докладная записка указывает, что результаты такого пренебрежения народным языком неблагоприятно отражаются на внутренней политической жизни государства. «Славянам, на которых, ведь, покоится основная сила государства австрийского, становится больно, когда они видят, как к дорогому для них языку относятся не так благосклонно, как к языкам остальных народов государства». Ссылаясь на принцип Гердера, по которому культурное развитие и образование нельзя распространить в народных массах при помощи чужого языка и что оно легче и скорее воспринимается на родном языке, докладная записка припоминает огромную задачу, возложенную на государей австрийской империи: объединить различные народности общей государственной целью, всячески оберегая их индивидуальность. Докладная записка не видит ничего невозможного в том, чтобы все народное образование было поставлено таким образом, чтобы оно берегло особенности языка каждого народа и при этом отвечало бы основной идее, являющейся главным условием жизненной силы австрийского государства. Докладная записка указывает далее на два принципа, как на путь, ведущий к этой цели: 1) чтобы обучение детей в начальных школах велось исключительно на родном их языке, 2) чтобы в чешских высших учебных заведениях немецкий язык преподавался, как предмет обязательный. Докладная записка приводит вытекающие из указанных принципов требования, а именно: учителя народных школ должны в совершенстве владеть языком детей; для практического обучения будущих учи-

телей необходимо при каждой епархии открыть образцовую основную (главную) чешскую школу. В основных (главных) школах, не исключая и школ в немецких городах, должны преподаваться оба областных языка, необходимость чего признало, например, даже городское управление города Хеба (Эгера). Реальная гимназия в Раковнице должна быть чешской, в реальной гимназии в Либерце (Рейхенберге) чешский язык должен преподаваться, как предмет обязательный. Преподавание Закона Божьего, равно как и экзамены по этому предмету должны производиться в первых четырех классах гимназий в чешских городах на чешском языке. Упражнения в переводах с латинского и греческого языков должны производиться на обоих областных языках, и оба языка должны быть предметами обязательными. В университете необходимо основать кафедру чешской литературы[9]) и слушателям предписать обязательное посещение этих лекций в течение двух лет. Благодаря этому каждый слушатель научится обоим областным языкам, знание которых должно стать обязательным для служащих в общественных учреждениях. Прюект далек от намерения обременять государственную казну новыми расходами; необходимо лишь в будущем, при предоставлении мест, придерживаться принципов, защищаемых в докладной записке. Записка кончается словами: «Справедливость и добрая воля, исходящие от ступеней трона, способны еще сильнее и навсегда разжечь чувство верности и преданности народа, готового охотно пожертвовать всем своим достоянием и кровью за старославную высочайшую императорскую семью».

Мы несколько подробнее остановились на главных мыслях записки 1832 г., ибо они очень характерны и весьма хорошо свидетельствуют о стремлениях чешского народа к национальной школе. Они не содержат никаких преувеличенных требований и вытекают из простой, но неопровержимой истины, что подлинное образование может дать только школа, в которой преподавание ведется на родном языке. Новым в этой докладной записке является, правда, вежливый, но вместе с тем твердый и мужественный тон, проявившийся, например, в указании на факт недовольства, которое безусловно должен был вызывать в славянских народах Австрии тот двойной аршин, которым власть иначе отмеривала блага господствующему немецкому народу (так же, как позднее венгерскому), чем остальным народам империи. Здесь мы, бесспорно, имеем уже дело с пред-

[9]) Кафедра чешского языка была основана в пражском университете по восшествии на престол Леопольда II. На просьбу общественных кругов увеличить число гимназий в Чехии и заменить в некоторых из них немецкий язык чешским, из Вены не было даже получено ответа. Вместо этого был подтвержден высочайшим указом от 28 окт. 1791 г. проект об основании в пражском университете кафедры чешского языка и литературы и первым профессором на эту кафедру был назначен Фр. Мартин Пельцль, который первую свою лекцию (13 марта 1793 г.) посвятил вопросу о пользе и необходимости изучения чешского языка.

вестником требования полного равноправия всех народов, входивших в состав австрийской империи, которое народы Австрии отвоевали у монархии — правда, далеко не так мирно — в 1848 году.

Австрийское правительство ответило на докладную записку лишь через три с половиною года и ответило отрицательно. Не для того ли, чтобы дать этим новое и еще более убедительное доказательство, что те, кому была вверена судьба австрийской империи, не понимали требований времени и не хотели основать сожительство народов Австрии на единственно возможном принципе справедливости. Отрицательный ответ на докладную записку имел последствия, каких, вероятно, не ожидали венские правители. Прежде всего, не будучи в состоянии достигнуть положительных результатов в том, в чем им систематически отказывалось, чехи стали стремиться в полной мере воспользоваться тем, что им было разрешено. Обратим внимание, как увеличивалось в Чехии число школ после воцарения Иосифа II в 1780 году, когда в Чехии было, кроме пражской нормальной школы:

год				в них:	
школ:	главных	женских	тривиальн.	всего	учащих	учащихся
1780 . .	12	17	1.891	1.923	—	58.000
1790 . .	—	—	—	2.500	—	173.000
1808 . .	31	37	2.359	2.427	—	251.491
1828 . .	43	37	3.121	3.201	4.923	448 343
1838 . .	45	42	3.283	3.470	5.781	494.229
1847 . .	50	46	3.456	3.552	5.854	531.614

Как видно из таблицы, число школ, учителей и учащихся, которые могли получить, по крайней мере, основные начала образования, неуклонно увеличивалось.

Важнее было, однако, другое следствие отказа Вены удовлетворить требования общества. Эта неудача — явно политического характера, — равно как и другие, ей подобные, — не только не поколебала настойчивости чехов, но даже наоборот: она явилась для них превосходной подготовкой к приближающейся политической борьбе и указала им на единственный правильный путь — политического воспитания народа снизу. Идейным политическим вождем стал историк Фр. Палацкий, который восстановил в памяти чешского народа время его политической независимости до 1526 г. В то же время другой основатель научной новочешской прозы Павел Шафарик (1795—1861) своими «Славянскими древностями» доказал, что славяне являются коренными жителями. автохтонами, Европы и, поэтому, равноценными другим европейским народам.

В Чехии уже однажды поднялся протест, когда во второй половине XVIII ст. Вена начала посягать на права чешского королевства. Тогда чешские сословия поняли, что речь идет о вопросах, решающих их жизнь и значение. Но тогдашняя

аристократия была в большинстве своем чужой, не чешского происхождения, и интересы чешского «королевства», не говоря уже об интересах чешского народа, ей были чужды. Поэтому, несмотря на протесты, она не возражала против того, к чему стремился венский централизм. Иначе обстояло дело с протестом против Вены, зарождавшимся внизу, сначала в душах открытых и храбрых, как, напр., Карл Гавличек Боровский (1821—1856). Последний свою задачу видел в том, чтобы быть чешскому народу учителем и политическим воспитателем. Его книжка «Дух Народной Газеты» — сборник лучших передовых статей из основанной им, в бурном 1848 году, чешской газеты «Národné Noviny»—показывает, какого выдающегося журналиста-вождя имел чешский народ в то время, когда он больше всего нуждался в этом руководстве. Здесь нас интересует, главным образом, взгляд Гавличка на школу и образование вообще. Гавличек хотел быть священником, ибо в священнике он видел учителя и вождя народа, могущего легко влиять на народное сознание. Но практиковавшаяся тогда система обучения в семинариях заставила Гавличка покинуть духовную школу, и он решил, что единственная профессия, которая позволит ему осуществить свой идеал — быть учителем народа — это журналистика. Его идеи с особенной силой проявились некоторое время спустя в его программе совместного воспитания священников и учителей к этой благородной цели. Известны его слова, что главной задачей каждого округа должно быть образование молодежи и что, поэтому, истинного патриота можно узнать по его любви к школе. В этой мысли Гавличка как нельзя лучше выражена перемена отношения чехов к государству в вопросе о школе и образовании. Раз государство не хотело им дать то, на что они имели священное право, им не оставалось ничего иного, как перестать надеяться на государство и добиваться улучшения положения своими собственными силами, собственными средствами поддерживая необходимые школы. Деятельность в этом направлении развивали и отдельные лица, как, например, Карл Славомил Амерлинг, который основал в 40-х годах в Праге школу «Будеч», или д-р Франциск Чупр, открывший в 60-х годах в Праге же сельско-хозяйственную школу и частную реальную гимназию (1855 г.). Но такие учебные заведения возникали, главным образом, на средства самоуправлений, особенно общинных. Эта особенность составляла самую характерную черту всех дальнейших усилий чехов в борьбе за школу вплоть до переворота 1918 г. С точки зрения психологии чешского политического освобождения эта черта является весьма важным показателем внутренних отношений, создавшихся между чешским народом и австрийским государством, показателем медленного, правда, но зато неизбежного отклонения чехов от Вены, ибо чехи перестали надеяться на то, что Вена им предоставит все необходимое для их культурной жизни. Задача, которая в этой политике осво-

бождения от Вены выпала в то время (в середине XIX ст.) на долю только что нарождающегося чешского местного самоуправления, не была легкой, и было бы несправедливым умолчать здесь о заслугах чешских общественных учреждений — городских и земских самоуправлений — именно теперь, когда в результате реформы государственного управления изменилась, вместе с переменой политического строя, и самая система попечения о культурных нуждах чешского народа; благодаря этой перемене можно, пожалуй, в наше время если и не совсем забыть, то, может быть, в недостаточной степени оценить деятельность местных чешских самоуправлений в области развития чешских школ до переворота.

При рассмотрении указанного освобождения от Вены, нас не должны вводить в заблуждение уверения в лояльности, заключавшиеся в речи Иосифа Добровского, произнесенной им на торжественном заседании Чешского общества любителей наук 25 сент. 1791 г. в присутствии Леопольда II, на тему: «О преданности славянских народов царствующему дому австрийскому». К тому же эта речь свидетельствует скорее о любви Добровского к славянству, чем о той преданности, о которой упоминается в теме речи. Такими же являются и все заявления, делавшиеся и во время войны в чешских школах. Объяснения им в большинстве случаев следует искать в освященных традицией взглядах, так типично проявленных в цитированной докладной записке, по которым добиться чего-либо от Вены можно было скорее проявлением преданности, чем какой-нибудь иной радикальной мерой, о которой, впрочем, ни одному чеху до 1848 г. даже и не снилось. Эти взгляды вполне отвечали мысли Палацкого, заявившего, что если бы австрийское государство даже совсем не существовало, то мы (чехи) должны были бы в интересах Европы и даже самого человечества немедленно же принять меры к его созданию. Эти слова о необходимости для чешского народа Австрии Палацкий написал в 1848 г. в ответ на франкфуртское воззвание. Однако, десять лет реакционного правительства Баха и еще более заключение австро-венгерского соглашения в 1867 г., по которому немцы и венгры разделили между собою власть над большинством народов Австрии, убедили его, как он сам признавал, в ошибочности его доверия в разумность и любовь немцев к справедливости. И тогда он исправил свою мысль следующими словами: «Мы жили до Австрии, будем жить и после неё». И эти слова указывали на то, что чехи без страха могут ожидать момента, когда империя, покатившись, благодаря немецкому и венгерскому шовинизму, по наклонной плоскости, очутится в пропасти. Палацкий верил в чешский народ, он верил, что этот народ имеет в себе достаточно жизненной силы, чтобы не только не погибнуть в результате испытания железом и огнем, но, напротив, — воскреснуть к новой жизни. В результате этой веры Палацкого, которой дышали его научные

исторические труды, рисовавшие чехам славное прошлое их политической самостоятельности, во второй половине XIX ст. в чешских школах зародился дух, который не мог не вести именно к сознательной борьбе с Веной и Австрией. И эта борьба вспыхнула, начиная с 70-х годов; на первых порах она шла тайными, скрытыми путями, но уже с 90-х годов борьба начала проявляться все более открыто в «Омладине», в политической прогрессивной партии, среди соколов и студентов, пока не достигла высшей точки своего развития в организации заграничной борьбы чешских легионов на стороне союзников под руководством сознательного последователя идей Палацкого, Т. Г. Масарика.

Эта борьба, которую мы очертили здесь в самых грубых чертах, обрисовывая, главным образом, основные направления и философские идеи, изобиловала в отдельные периоды весьма разнообразными мыслями и деяниями. которые всегда и во всем направлялись к одной цели: вывести чешского человека из физического и духовного рабства и тьмы к свету, вольности и свободе. Весь этот поразительный процесс чешского возрождения, продолжавшийся не полных 140 лет, делится на несколько периодов, в которых мы всегда найдем лишь вариацию одного и того же основного лозунга: «Просвещением к Свободе». Этот лозунг, правда, пробил себе путь только с 60-х годов XIX ст. и вначале являлся скорее подсознательным сокровенным желанием, высказать которое чешские будители в то время даже не решались. Этот лозунг еще перед войной стал священным паролем чешского народного воспитания.

В первом периоде, когда чешские будители начали устанавливать, что чешский народ когда-то имел не только вполне развитую литературу, но и политическую самостоятельность, все старания были направлены к тому, чтобы, распространяя эту литературу, воскресить в народе память о его великом прошлом. А так как в конце XVIII ст. почти не было людей, могущих культивировать чешский язык, то этот последний находился в полнейшем упадке. Поэтому первая задача чешских будителей заключалась в заботе об обновлении языка и литературы. Добровский своей грамматикой, написанной, однако, на языке тогдашней интеллигенции, т. е. на языке немецком, положил надежную научную основу для нового литературного чешского языка. Юнгманн уже идет дальше Добровского, пишет свои произведения и делает переводы лучших произведений мировой поэзии, равно как и научных трудов, на чешском языке. А так как тогдашний запас слов в чешском яз. был недостаточен, Юнгманн находит правильные принципы обогащения чешского языка, для того, чтобы сделать его способным выражать любую поэтическую мысль любой мировой литературы. И когда в 1839 г. он окончил свой классический пятитомный «Словарь чешского языка», тем самым, собственно, и был окончен первый период чешского возрождения,

период обновления языка. Поэты, ученые и школы получали отныне в свое распоряжение средство, являющееся первым условием самостоятельной культурной жизни народа. Между тем, в этих же годах, как мы уже видели, делаются первые попытки и в области политической жизни, фактическое начало которых было положено переменами, которые принес 1848 год. Притеснения последующих реакционных годов, правда, могли задержать на некоторое время развитие чешской политической жизни и, в частности, деятельность Гавличка[10]), но совсем удушить уже пробудившееся политическое движение они не могли. Внимание руководителей чешской политической жизни, между тем, обращается на такую область жизни, которая до того времени у порабощенного народа — мелких земледельцев и ремесленников — не привлекала внимания — на область экономическую. В 60-х годах возникают — опять таки собственными усилиями — хозяйственные предприятия, имевшие целью подготовить и в этой отрасли человеческой деятельности необходимые условия для возрождения народной самостоятельности. В области науки и искусства в эту эпоху завершается создание того фундамента, который дал те характерные черты чешского искусства, которые в художественной литературе особенно ярко проявила Божена Немцова, в живописи — Иосиф Манес, в музыке — Фридрих Сметана. Разве случайность, что эти три художника родились, вместе с Карлом Гавличком-Боровским, почти в одно и то же время? (Немцова и Манес в 1820 г., Гавличек в 1821 г. и Сметана в 1824 г.).

Чешский народ постепенно, но безостановочно строил основы своей самостоятельности.

Здесь мы наталкиваемся на вопрос, являющийся скорее просто интересным, чем необходимым для уяснения описываемого процесса в его целом, а именно: что было важнее для этих основ — общие и абстрактные идеи, которые, согласно взгляду Конта, играют в реальном строе социального движения самую большую роль, или же необходима была, согласно учению Карла Маркса, сначала основа экономическая, чтобы мог наступить исторический переворот. Конечно, указанный вопрос, как это заметно с первого взгляда, не формулирован точно. Но мы слишком уклонились бы от нашей темы, если бы занялись им подробно. Тот, кто следит за историей чешской педагогики, очень хорошо знает, как часто наши выдающиеся научные работники подчеркивали значение народного воспитания; он также хорошо знает, что собственно все их стремления были направлены к открытию новых школ и достижению равноправия чешского языка в школах всех видов и ступеней,

[10]) По закрытии австрийским правительством «Народных Новин» и «Славянина», Гавличек, редактировавший эти издания, был тайно заточен в крепость Бриксен, в которой содержался четыре года; здесь он тяжко заболел и был освобожден почти накануне смерти.

к предоставлению чешской молодежи свободного доступа во все учебные заведения без знания немецкого языка, изучение которого, таким образом, не должно было являться неизбежным условием для получения высшего образования, а это последнее — привилегией только меньшинства граждан Чехии: — что все эти стремления вытекали, несмотря на все практические соображения, цели и результаты, из самой основы национальной идеи.

В рамках этого развития школы являлись неизбежным условием каждого нового шага вперед.

Основным поворотным пунктом этого движения был 1848 год, когда над Австрией неожиданно засияло солнце Свободы. Естественно, что вопрос о народном равноправии касался прежде всего школ. Сильное политическое движение зарождается и среди учителей, для которых известный деятель по реформе воспитания, Америинг, начал издавать новый журнал «Posel z Budče»[11]). К этому времени относится проведение значительной реформы гимназий и реальных училищ во всей Австрии, каковая реформа тесно связана с именем двух немцев, классических филологов Экснера (1802—1853) и Бонитца (1814—1888), и проведена в указе об организации австрийских гимназий и реальных училищ, опубликованном 15 сент. 1849[12]). Этот указ вызвал со стороны чехов несколько возражений, но несмотря на это, он был введен в действие и до сего времени служит основой организации и чехословацких гимназий. Вопрос о языковом равноправии, обеспеченном императорским указом в самом начале бурных событий 1848 г. (8 апреля), неожиданно значительно подвинулся вперед. Уже 30 марта предписано открыть в Праге чешскую основную (главную) школу. При обследовании тынской школы, произведенном 8 июля, было установлено, что, из общего числа 1.168 учащихся, число детей немецкой национальности не достигало даже 150. 7-го ноября 1848 года в Праге была открыта основная (главная) школа и при ней чешский учительский институт, директором которого был назначен уже не раз упоминаемый нами Карл Славомил Америинг, который совместно со своими сотрудниками воспитал целое поколение выдающихся чешских учителей. 10 октября во всех гимназиях было объявлено, что, начиная с 1848—49 учебного года, чешский язык вводится в качестве обязательного предмета в пяти государственных чешских гимназиях и в пяти гимназиях, содержащихся монашескими орденами. При этом было разрешено преподавать на чешском языке также Закон Божий, географию,

[11]) «Будеч» — название городка около Праги; в старой легенде о св. Вацлаве говорится, что здесь была основана первая чешская школа.

[12]) Франц Экснер — профессор философии; служил в Праге, затем в Вене, советником министерства. Реорганизация гимназий и реальных училищ в Австрии, проведенная главным образом под его руководством, основывалась на принципах педагогики Гербарта. Многочисленными учениками Э. идеи Гербарта были распространены по всей Австрии.

историю и естествоведение. Недостаток учительских сил явился причиной того, что не все, что было разрешено, могло быть осуществлено. Императорским указом от 31 марта пражский университет получил свободу преподавания и обучения также и в смысле языка, так что профессора могли сами избирать язык преподавания. Все требования чешского народа относительно школ были изложены комиссии, специально для этой цели образованной, Павлом Иосифом Шафариком, председателем памятного Славянского Съезда, докладная записка которого о равноправии чешского и немецкого языков в чешских школах отличается не только исчерпывающим содержанием, но и глубиной основных мыслей. Считаем, поэтому, нелишним процитировать слова Шафарика, написанные им в указанной докладной записке об языке: «Язык не является только самым важным органом духа: язык — это дух сам... язык вместе с тем — сознание народа, волшебная могучая связь, объединяющая всех в единый народ, т. е. в человеческое общество, которое, как таковое, способно жить в духовном общении жизнью сознательной, устойчивой и великой».

Это внешнее развитие чешских школ сопровождалось заботами о духовном развитии народа. Составляются и печатаются новые учебники, особенно хрестоматии Винаржицкого: их издателем был Школьный Книжный Склад, который не только печатал их по удешевленной цене, но и раздавал бесплатно неимущим ученикам.

Политическая реакция, которой удалось на время подавить первый размах тогдашней политической жизни, явственно сказалась и на школе в так называемом утраквизме всей общественной жизни; утраквизм, в конце концов, выродился в школах в открытое покровительство немецкому языку, без знания которого чех — еще в 70-х годах — не только не мог поступить в высшее учебное заведение, но и в армии не мог получить даже чина капрала. Онемечивание коснулось особенно основных городских школ, которые потеряли чешский облик, так что даже З. Божий в них опять начал преподаваться на немецком языке. В одинаковой степени онемечению подверглись и средние учебные заведения. Первое чешское государственное реальное училище, основанное 15 сентября 1849 года, получило в 1854 году приказ из министерства, чтобы некоторые предметы преподавались в нем на немецком языке. Но общее культурное развитие чешского народа, подкрепляемое ростом экономического благосостояния крестьянских хозяйств и успехами в науке и литературе, неудержимо давили на школьные двери, которые, вследствие неприязни австрийских правительственных учреждений, а еще более стараниями некоторых чиновников, усердно проводивших политику онемечивания, оставались наглухо закрытыми, что препятствовало не только проникновению в школу влияний чешского национального духа, но и самого чешского языка.

Реакция в Австрии сама себя похоронила на полях сражений с Италией. Октябрьский манифест 1860 г., который вновь воскресил конституционную политическую жизнь и, в частности, предписал земским сеймам заботиться о развитии школьного дела, означает поворот также и в истории чешской школы. Но как это вообще всегда бывало в Австрии, политическое развитие и после войны с Италией идет скачками, переходами от одного контраста к другому, более резкому контрасту: скоро наступает неожиданный оборот — переход от местного самоуправления опять к государственному централизму, когда в 1868 и 1869 годах были изданы имперские законы о начальных школах. Впрочем они знаменуют неоспоримый шаг вперед, ибо освободили школу от влияния церкви и дали начальным школам Австрии действительно солидную основу.

Также и средние учебные заведения не пользовавшиеся сначала особенной благосклонностью Вены, вступили к этому времени в стадию расцвета, наступившую, конечно, благодаря заботам чешских городов. Эти последние, начиная с 70-х годов, открыли ряд новых средних учебных заведений, на содержание которых тратили миллионы, ибо государство весьма медленно и неохотно принимало их на свой бюджет. Чешские самоуправления имеют бесспорные и великие заслуги и в деле учреждения специальных сельско-хозяйственных и промышленных школ. Благодаря тому, что о них заботились, главным образом, местные самоуправления, они были обеспечены всем необходимым для успешного своего развития.

Когда, таким образом, чехи имели уже все школы, в которых преподавание велось на чешском языке, оставалось еще добиться увенчания всех этих почти вековых стремлений, а именно: чтобы и пражский университет был университетом чешским. В этом направлении борьба была самая упорная. Правительство, конечно, не могло отрицать, что чешский народ был вполне подготовлен к тому, чтобы иметь самостоятельный университет: чешский язык уже стоял на соответствующей высоте своего развития, во многих научных областях имелись и научные работы, равно как и выдающиеся научные имена. Лекции на чешском языке, читавшиеся в Карловом университете, на которые обыкновенно ссылалось правительство, когда не удовлетворяло требования чехов, далеко не отвечали потребностям чешских слушателей (не говорю — праву пятимиллионного народа, который платил Вене почти третью часть всех налогов). И только императорским указом 1881 года пражский университет был разделен на два — немецкий и чешский. Спустя год в Вене был издан соответствующий закон; осенью 1882 г. в новом чешском университете были открыты сначала два факультета — юридический и философский с первым профессором педагогики Густавом Адольфом Линднером и молодым экстраординарным профессором философии Т. Г.

Масариком. В 1883 году был открыт и медицинский факультет, а в 1891 г. — и отделение богословского факультета.

Достижением этой высшей цели еще не окончился крестный путь чешского народа в борьбе за справедливые его требования в области школьного дела. Самую широкую известность приобрели так наз. ордонансы министра Гауча от 29 июня 1887 г., предписывавшие постепенно закрывать некоторые чешские учебные заведения, вследствие слабого посещения их учащимися. Необходимо, однако, отметить, что это неблагоприятное для чехов распоряжение касалось чешских школ в Моравии, где города гораздо дольше искусственно поддерживали фиктивное немецкое большинство в общинных самоуправлениях и где вследствие этого открывать чешские школы совсем не разрешалось. Не надо забывать, что даже чешская гимназия в Оломоуце должна была получить название Славянской гимназии, дабы слово «чешская» в её названии не оскорбляло немцев. Против ордонансов Гауча поднялось большое недовольство в политических кругах. Чешские депутаты очень хорошо использовали унижение чешского народа, которое несомненно имели в виду указанные ордонансы, и заставили министра пойти на уступки. Но и эта борьба не была последней. Открытию второго университета в Моравии венское правительство противилось всеми мерами и разрешило лишь второй чешский политехникум в Брне. Ежегодно, во время прений по имперскому бюджету, в парламенте происходили острые столкновения, вызываемые тем несправедливым отношением, которое проявляла Вена-мачеха в отпуске средств на удовлетворение потребностей чешского народного просвещения.

Переворот застиг Чехию в описанном положении. Каким «бельмом в глазу» была для немцев чешская школа, лучше всего видно из планов, обсуждавшихся в Штирском Граце; было решено, если немцы победят, закрыть высшие и средние чешские школы...

Как перед переворотом 1918 г. борьба чехов за школу в Моравии все усиливалась, так и после переворота главное старание новой чешской школьной администрации было направлено на Словакию, где необходимо было уничтожить ту вековую неправду, которую проявляла в отношении словаков одна из привилегированных народностей старой австрийской империи — венгерцы. Было необходимо также освободить города от тяжелого бремени содержания исключительно на их средства школ, к чему обязались чешские самоуправления во времена господства Австрии, когда правительство не хотело удовлетворять справедливые требования чешского народа. Эти административные заботы потребовали от чешской новой школьной администрации много энергии, и поэтому не могла быть проведена широкая реформа школы, вопрос о которой был поднят сейчас же после переворота.

Можно с чувством гордости сказать, что в борьбе за школу

чехи не требовали ничего несправедливого. Если с самого начала, во времена абсолютизма, требования чехов оправдывались естественными правами народа в духе Просвещения, то после 1848 года, когда было обеспечено равноправие народа и его родного языка конституцией, борьба была перенесена в парламент и там велась совершенно закономерно, на основании прав, своевременно признанных властью, но от соблюдения которых австрийское правительство постоянно уклонялось.

Новая школьная администрация Чехословакии может гордиться своей одинаково справедливой политикой по отношению к народным меньшинствам, в каковой политике она руководится не только мирными договорами, но и теми основными положениями, на которых зиждится конституция нового государства. Школьная администрация не изменяет старым традициям своей борьбы в минувшем. Она не оплачивает злом за зло ни немцам, ни венгерцам, живущим на территории Чехословакии, и старается честно и искренно относиться ко всем народам республики с одинаковой справедливостью.

И это стремление — быть справедливым по отношению ко всем — я считаю самой прекрасной чертой больше чем вековой борьбы чешского народа за чешскую школу.

Доцент д-р Юрий В. Клима.

Литература:

От. Каднер: История педагогики. — Ян Шафранек: Чешские школы. — Вацлав Зеленый: Жизнь Иосифа Юнгманна. — И. Юнгманн: Словесность. — Фр. Палацкий: Последние слова и т. д.

Школьная система Чехословакии

I. Чешская школа во время австро-венгерской монархии

Современная школьная система Чехословацкой республики есть наследие австрийской монархии, нераздельную часть которой Чехия составляла со времени утраты своей самостоятельности в середине XVII века. Как раз в то время, когда Ян Амос Коменский выставил, в качестве основного правила здравой педагогики, требование обучать детей на их родном языке, чешский язык был на два столетия почти что совсем изгнан из школы. Победившая контр-реформация передала школы всецело в распоряжение и заведывание католической церкви, в частности ордена иезуитов, учредившего ряд латинских школ (коллегий), из которых некоторые послужили впоследствии зародышем будущих гимназий. Приходская же школа в XVII-м веке — очень малочисленная — ограничивалась исключительно преподаванием Закона Божия и катехизиса. Некоторое исключение составляла только деятельность другого католического ордена — пиаристов, которые, кроме латинских школ и школ для убогих и слепых, учредили ряд трехклассных подготовительных школ, в коих, кроме Закона Божия, преподавалось чтение и письмо на родном языке (немецком и отчасти чешском) и арифметика. Несколько специальных дворянских пансионов и военных школ было затем открыто разными обществами и лицами в течение первой половины XVIII-го века.

Только с конца XVIII-го века государство начинает интересоваться школьным делом. Первый решительный шаг к созданию государственной системы образования был сделан при Марии Терезии после нанесенного Австрии Фридрихом Великим тяжелого поражения (1762) и последовавшего затем изгнания иезуитов (1773). Объявив школу делом государственной власти (Die Schule ist und bleibt alle Zeiten ein Politicum), Мария Терезия впервые учреждает в 1770 г. особый орган для заведывания народным просвещением (Studienhofkommission), а в 1774 г. издает первое Школьное уложение (Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in den sämtlichen k. k. Erbländer). Уложение это, в выработке которого принимал участие известный Игнат Фельбигер, оказало большое влияние и за пределами Австро-Венгрии: основные идеи его вошли в первый проект устава русских народных училищ, составленного приглашенным Екатериной II по рекомендации Иосифа II Ф. И. Янковичем-де-Мириево. Уложением 1774 года устанавливались три разряда школ: 1) народные или «тривиальные» школы (в каждом приходе, преимущественно для сельского населения, должны были содержаться

на средства общин и помещиков), 2) «главные училища» (с расширенной программой, включавшей историю, географию, даже начатки латыни, должны были учреждаться в каждом окружном городе) и 3) «нормальные» школы (в главном городе области), долженствовавшие быть одновременно образцовыми школами и школами для подготовки учительского персонала. Преподавание Закона Божьего было оставлено в руках духовенства, зато программы других предметов были точно установлены правительством, взявшим в свои руки также и издание учебников. Уже через несколько лет результаты реформ сказались в быстром расширении школьной сети, возросшей в Чехии с 1.000 школ с 30.000 учениками в 1775 г. до 2.244 школ с 165.000 учащихся в 1789 г. (в Моравии за то же время число учащихся возросло с 10 до 67 тысяч). Параллельно с этой системой немецких школ для сельского и городского населения было произведено и преобразование латинских иезуитских коллегий в государственные гимназии (впрочем часть их была деградирована в «главные училища») по образцу пиаристских гимназий (пять лет обучения, два младших класса с немецким и три старших с латинским языком обучения).

Если в первоначальном плане Фельбигера между всеми типами школ устанавливалась органическая связь, то в дальнейшем абсолютистская тенденция, представленная Грацианом Марксом, окончательно вытеснила защищавшиеся Фельбигером просветительные идеи. В этом отношении особенно характерен Школьный устав 1805 года (Politische Verfassung der deutschen Schulen 1805 J.), изданный уже в годы начавшейся реакции и в течение полувека определявший собою жизнь австрийской школы. Он проводит резкую, трудно проходимую грань между школами для «подданных» и школами для «чиновников». «Тривиальные школы», говорится здесь, предназначаются для «детей тех полезных классов городского и сельского населения, которые добывают себе средства к жизни почти исключительно физическим трудом». В первую очередь они обращаются к памяти учащихся. «Только в меру потребности детей должны быть им также сообщены правильные понятия и пробуждены чувства, однако, лишь такие, которые необходимы и полезны для людей их состояния и профессии, которые преследуют в качестве своей цели нравственность, будучи способны пробудить ее у этого именно класса подданных. При этом прежде всего следует обратить внимание на их волю, вследствии с этим учителям предписывалось «строго воздерживаться только посредством авторитета и с помощью оснований, заимствованных у авторитета, к каковым должны быть причислены и возбуждающие инстинкт подражания примеры». В соответствии с этим учителям предписывалось «строго воздерживаться от всего излишнего, что не означено в учебнике, и стараться лишь, чтобы подлежащее заучиванию наизусть было прочно усвоено».

Понятно, что эти школы были отделены от школ среднего типа, носивших ярко выраженный профессиональный характер, и гимназий, открывавших, в качестве привилегированных учебных заведений, путь в университет (согласно «Уставу», курс обучения в них был расширен до 6-ти лет). Все черты школьной политики абсолютизма — государственный улититаризм, профессионализм народного и сословность высшего образования — получили в Уставе 1805 года свое яркое выражение. Здесь важно еще отметить, что в чешских землях черты эти дополнялись совершенным запрещением чешского языка, как языка обучения[1]).

Второй период в истории австрийской школы тесно связан с либеральным движением середины XIX столетия. Новая эра началась в 1848 г., когда учреждено было министерство народного просвещения, заменившее старую «придворную комиссию». Но за исключением разрешения чешского языка в начальной школе, окончательно укрепившегося в ней в это время, школьное законодательство революционных лет коснулось преимущественно средней школы. К этому времени относится превращение гимназий в восьмиклассные учебные заведения и создание (сначала шести-, впоследствии семиклассных) реальных училищ. Чешский язык, введенный было в одной из пражских гимназий в 1848 г. и вновь исключенный в годы последовавшей реакции, окончательно закрепляется и начинает неудержимо распространяться и в средней школе только с 1866 г. Этот год военного разгрома (опять от того же противника — Пруссии) начал собою новую эру, которая в мае 1869 г. привела, наконец, к опубликованию нового общего школьного закона, закрепившего собою второй, либеральный, период в истории австрийской и, в частности, уже чешской школы, которая с этого времени начинает неудержимо развиваться. Этот «майский закон 1869 г.», до сих пор являющийся основным действующим школьным законом и Чехословацкой республики, установил впервые восьмилетнее обязательное для всех граждан обучение, провозгласив также и право отдельных народностей на школу на родном языке. Последнее подкреплялось возложением обязанности учреждения и содержания начальных школ на местную самоуправляющуюся общину, компетенция и финансовая самостоятельность которой была одновременно расширена новым либеральным законом о местном самоуправлении. Кроме того, закон разрешал и учреждение частных школ, которые на определенных условиях получали, по истечении известного времени со дня их основания, права публичных школ. Разрешая посещение вместо публичной начальной школы школы частной и даже домашнее обучение при условии ежегодного ис-

---

[1]) Срв. Dr. A. Weiss: Geschichte der österreichischen Volksschule 1792—1848 (Graz. 1904). Bd. 1 u. 2. — A. Weiss: Geschichte der Theresianischen Schulreform in Böhmen. Bd. 1 u. 2. (1906—1908).

пытания при публичной школе, «майский» закон очень облегчил инициативу чешского общества, в частности Центральной Школьной Матицы, энергичная деятельность которой уже в скором времени привела к тому, что Чехия, Моравия и Силезия покрылись густой сетью разнообразных чешских школ. К основным положениям закона относилось и проведение светскости школы, т. е. освобождение ее от надзора со стороны церкви (хотя и с сохранением обязательной молитвы и Закона Божьего, как обязательного предмета) и создание чисто государственных (центральных и местных) органов управления школой. Одновременно с расширением программы народной школы (через введение в нее впервые так называемых реальных предметов — географии, истории, естествознания) было приступлено к организации для нее учительского кадра, получившего права государственной службы, улучшенное содержание и заново реорганизованную сеть четырехклассных учительских институтов. Наконец, от того же «майского» закона ведет свое начало и народная школа повышенного типа — 3-хлетняя «гражданская школа» (Bürgerschule), по-чешски občanská или же, чаще, měšťanská (мещанская) — городская школа, в виду своего преимущественного распространения в городах (эта школа до некоторой степени соответствует русским уездным (городским) училищам). Значение закона 1869 г. было громадно. Ему бесспорно обязаны так называемые «исторические земли» (Чехия, Моравия, Силезия) тем, что к началу мировой войны в них насчитывалось всего только 4% неграмотных. Не без основания действию того же закона некоторые чешские писатели приписывают и «совершенно бескровный» характер «переворота», приведшего к созданию Чехословацкой республики. Вполне понятно поэтому, что чешская педагогическая пресса не забыла помянуть добрым словом пятидесятилетие «майского закона», пришедшееся на второй год существования самостоятельного чешского государства[2]).

Если для народной школы закон 1869 г. означал закрепление ее внутреннего строения более чем на полвека ее существования, то состояние средней школы уже в самом начале XX века было признано — как обществом, так и правительством — неудовлетворительным. Реформы шестидесятых годов создали три типа средней школы: классическую гимназию (8 лет, с обоими древними языками), реальное училище (7 лет) и реальную гимназию (8 лет с одним латинским

---

[2]) Срв. A. Weiss: Das Werden unserer Volksschule. Wien. 1918. (Aus österreich. Vergangenheit. Quellenbücher zur österr. Geschichte № 13). — Fr. Šafránek: Vývoj soustavy obecného školství v král. českém od r. 1769—1895. P. 1829. — Jos. Kožíšek a K. Pospíšil: Ke čtyřicetiletému výročí zákonů školských 1909 («Spisů dědictví Komenského», č. 102). — K. Bůžek: K padesátiletí květnového zákona školského («Pedagog. rozhledy», XXIX — 1919, s. 5—6). — Ant. Jirák: Padesát let národního školství v Čechách («Pedagog. rozhledy», XXIX, seš. 7—8).

языком), из которых однако только классическая гимназия была полноправной, открывая доступ в университет. Реформа 1909 года, несмотря на шумную подготовку известной анкетой 1908 г., давшей очень интересные результаты, привела лишь к допущению в университет абитуриентов реальных гимназий и к созданию нового, четвертого типа средней школы — так называемой реформированной реальной гимназии (8 лет, латинский язык с 5-го класса), дававшей на общей с реальным училищем четырехлетней основе реально-гимназическое образование и открывавшей таким образом способным ученикам реальных училищ, путем своевременного перехода в реформированную гимназию, доступ в университет. Впрочем, несмотря на эклектический, даже боязливо-компромиссный характер, реформа 1909 г. имела для чешской средней школы очень большое значение. Возрастающая индустриализация чешских земель и отсутствие классической традиции в среде чешского образованного общества привели к тому, что за 10 лет после реформы 1909 г., открывшей к тому возможность, более половины чешских гимназий были преобразованы в реальные гимназии того или иного типа[3]).

Это внутреннее бессилие и эклектизм реформы показывают, что уже к началу мировой войны второй — либеральный — период в истории австрийской школы оказался изжитым. Покоясь в самом существе своем на начале отвлеченной всеобщности, либерализм и в области школы не мог пойти дальше предела, положенного ему этим его формальным началом. Он установил обязательную школу, но эта школа оказалась одинаковой, игнорирующей индивидуальные особенности учеников, места, национальности. Самое многоязычие школы в австрийской монархии только подчеркивало ее внутреннюю недифференцированность и полную униформность в программном и воспитательном отношениях. Либерализм сделал школу светской, но эта светкость на деле обернулась внутренним безразличием, отсутствием программного центра, эклектизмом и беспринципной многопредметностью учебного плана. Либерализм объявил школу равной и доступной для всех, но ему так и не удалось заполнить пропасть, еще со времени абсолютизма вырытую между народной школой, с одной стороны, и средней школой, с другой. Формально доступная для всех, средняя школа во всех своих умножившихся типах равнялась по потребностям того меньшинства, которое поступало из нее в университет или высшую техническую школу, и интересам которого жертвовались интересы выходившего из нее непосредственно в жизнь

[3]) Срв. Fr. Šafránek: Za českou osvětu. 1898 (история средней школы в Чехии). — Die Mittelschule — Enquete in k.-k. Ministerium für Kultus und Unterricht. Wien. 1908. — А. Глѣбовъ: Анкета о реформѣ средней школы въ Австріи въ 1908 г. («Вѣстникъ Воспитанія», XX, 1909 г., № 3). — Elaborát zákona o střední škole. 1926 (Докладная записка к законопроекту министерства народного просвещения о средней школе).

большинства. Заставить равняться по такой средней школе громадный массив школы народной не представлялось, конечно, возможным, как невозможной представлялась и нивеллизация средней школы в направлении школы народной. В этой, как и других апориях, выдвинутых жизнью школы[4]), сказалась внутренняя ограниченность присущего либерализму начала отвлеченной всеобщности[5]).

II. Школьное законодательство Чехословакии

Переворот 1918 года, завершивший собою мировую войну в Австрии и приведший к созданию самостоятельного чехословацкого государства, должен был бы, казалось, открыть собою новый период в жизни чешской школы, который повел бы к разрешению выдвинутых проблем, уже перед войной столь остро сознававшихся именно чешскими педагогами (например, Ф. Дртиной, представившим еще до 1918 г. интересный проект школьного преобразования). Однако, целый ряд обстоятельств в жизни школы и учительства, а также особенностей политической жизни республики стал на пути попыток к проведению действительной школьной реформы. Школьное законодательство нового государства пока что ограничилось только небольшими поправками и паллиативами к ранее существующему порядку, сохранение силы которого и на будущее время было провозглашено в первом революционном законе, объявившем государственную самостоятельность новой республики.

В отличие от Германской Веймарской конституции, в которой целый раздел посвящен школе, конституционный закон Чехословакии ограничивается только общим подтверждением того, что «верховное руководство и надзор за всем образованием и воспитанием» подлежат государственной власти. В том же духе составлен и «малый школьный закон» (malý školský zákon) 1922 г. — самый значительный законодательный акт этого периода, посвященный школе. Закон этот подтверждает обязательность восьмилетнего школьного обучения, отменяя, с одной стороны, те изъятия из нее, которые были допущены реакционной «школьной новеллой» 1883 г., но и в свою очередь устанавливая временно для Словакии и Подкарпатской Руси только шестилетнюю школьную повинность. Материальная база народной школы существенно повышается постановлением «ма-

---

[4]) Вот еще известная апория обязательной униформной школы: школьное обучение обязательно в течение восьми лет, но только 30% учащихся одолевают расчитанную на «среднего» ученика программу и кончают восемь классов, а значительная часть переводится из класса в класс только потому, что, при невозможности исключения из школы, она не может быть и оставляема в одном и том же классе более чем на два года.

[5]) О школьной политике либерализма срв. мои «Основы педагогики» (Берл. 1923 г., гл. 6) и мои статьи об эволюции либерализма в «Соврем. Записках» (Пар. 1925 г., кн. 22 и 23).

лого закона» о понижении максимального числа учеников в классе с 80 до 60-ти, каковое понижение должно быть произведено постепенно (до 70-ти к 1927 г.) и закончено к 1932—33 уч. году. Тот же закон устанавливает дополнительную школу (с восьмичасовым недельным преподаванием): торговую или ремесленно-промышленную, обязательную для городской рабочей молодежи от 14-ти до 18-ти лет, и земледельческую, обязательную для крестьянской молодежи от 14-ти до 16-ти лет. Что касается учебного плана, то закон ограничивается следующими изменениями в нем: отменой обязательности Закона Божия, сохраняемого, однако, в школе как предмет обучения, введением ручного труда для мальчиков и «гражданской науки и воспитания» для всех учащихся. Наконец, законом устанавливается для народной школы равноправие[6]) мужского и женского педагогического состава: в каждой школе половина мест должна быть занята учителями и половина — учительницами, с тем, чтобы места заведывающих замещались в школах для мальчиков — учителями, а в школах для девочек — учительницами[7]).

Было бы, конечно, неправильно думать, что это отсутствие самостоятельного творчества в школьном законодательстве молодой республики объясняется каким-то исключительным консерватизмом чешских педагогических кругов. Консерватизм этот довольно силен, и он сыграл свою роль, но главная причина все же заключается бесспорно в ряде культурных и политических обстоятельств, неотложность которых заставила отодвинуть более широкие преобразовательные планы до более или менее отдаленного будущего. Сюда прежде всего относится безотрадное положение, в котором переворот 1918 г. застал школу в Словакии и Подкарпатской Руси. Венгрия, в состав которой входили обе эти «земли», пережила в общем развитии своей школьной политики те же два периода — абсолютизма и либерализма, что и объединенная с нею унией Ав-

[6]) Срв. «Věstník ministerstva školství a národní osvěty», r. 1919 (1) до 1927 r. (r. IX). — K. Buzek: Školská politika za prvých pět let samostatnosti (Сборник «Politika», red. Zd. Tobolka, č. II и III, P., 1925). — J. Pošš: Ku pětiletí našich školských zákonů («Školská správa», V, 1924). — K. Buzek: Úvod do právní organisace národního školství v rep. československé. Praha. 1924.

[7]) Совместное обучение допускается только в сельских местностях с одной школой, а в средней школе там, где число учащихся девочек недостаточно для открытия особой школы или параллельного класса. Что касается учительского состава, то, несмотря на постановление закона 1922 г., даже в народной школе до сих пор преобладают учителя: в 1925 г. из 35.564 лиц преподавательского состава начальных и 9.375 «гражданских» школ числилось всего соответственно 11.847 и 2.912 учительниц. Срв. рукописный обзор E. Lippert'a: «Školství v Československé republice» за 1926 г., любезно предоставленный мне автором, деятелем министерства школ и народного просвещения. — Пользуюсь случаем также выразить здесь свою благодарность А. Т. Павлову, помогшему мне в собирании материала для этой статьи, и д-ру К. Велеминскому, любезно исправившему мне в рукописи вкравшиеся в нее неточности.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927 - 1928
Číslo výtisku: 29 - 30
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 709 - 728

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

стрия, и при том приблизительно в один и тот же период времени. Существенным отличием школьных реформ в Венгрии от развития школы в Австрии является, однако, то, что они касались исключительно венгерской школы в узком смысле этого слова. Кроме венгерской, в Словакии пользовалась еще некоторыми правами школа немецкая, школа же словацкая и русинская в лучшем случае только терпелась: в качестве общего правила эта славянская школа не получала от государства никакого пособия и содержалась исключительно на средства римско-католических или униатских приходов. Впрочем, начальная школа (согласно закону шестилетняя, в действительности же часто с меньшим сроком обучения и посещаемая далеко не в соответствии со своей формальной обязательностью) была даже и для господствующей народности наполовину церковная (католическая и евангелически-реформатская). Что же касается славянской школы, то церковный характер ее (католический — для словацкой и униатский — для русинской школы) вполне сливался в глазах населения с ее национальным характером. Распространить на нее действие чешского (в основе своей — австрийского) закона означало бы вызвать недовольство со стороны населения и, во всяком случае, словацких клерикальных политических партий. Вполне понятно поэтому, что усилия чехословацкого министерства школ и народного просвещения направились не на изменение положения церковных школ (напротив, учителя этих школ, будучи приравнены к учителям общинной школы, получают дополнительное содержание от государства), а на расширение сети нецерковных школ, чем и объясняется сравнительно большое число в Словакии начальных школ, содержимых на средства государства.

Насколько энергична была в этом отношении деятельность министерства школ и народного просвещения, явствует из следующих цифр, относящихся к 1924—25 уч. году. Из общего числа 3.570 начальных школ в Словакии было: государственных школ — 884 (24,8%), общинных — 110 (3,1%), частных — 22 (0,6%), церковных — 2.554 (71,5%). Из церковных школ 44% всего количества школ — римско-католические (преимущественно словацкие), 6,6% — греко-католические (русинские), 13,1% — евангелические-аугсбурские (в большинстве немецкие), 5,8% — евангелически-реформатские (венгерские), 2% — еврейские.

В Подкарпатской Руси, в виду еще большей отсталости ее в школьном отношении, роль созданной после переворота государственной школы более значительна[8]). Здесь из общего числа 560 начальных школ: государственных — 281 (50,2%), общинных — 2 (0,4%), церковных — 277 (49,4%). Из церков-

[8]) Впрочем, за последнее время государство начинает уже передавать основанные им школы городам и даже общинам.

ных: римско-католических — 5,7%, греко-католических — 32,8%, евангелически-реформатских (венгерских) — 8,9% и еврейских — 2%.

Таким образом, несмотря на энергичную деятельность государства, в Словакии ⅔, а в Подкарпатской Руси ½ всех начальных школ все же являются церковными. Иначе обстоит дело с повышенными типами словацкой и русинской школы, совершенно отсутствовавшими в Венгрии. Министерству пришлось развить в этой области особенно энергичную деятельность, почему — в отличие от исторических чешских земель — в Словакии и Подкарпатской Руси уже большинство «гражданских» школ являются государственными. Так из 129 гражданских (občanské) школ, имеющихся в Словакии, 96 школ государственных (74.5%), 5 — общинных (3,8%), 27 — церковных (21%) и 1 — частная (0,7%). В Подкарпатской же Руси из 16 гражданских школ — 15 государственных и 1 церковная. Что же касается среднего образования, то его точно также пришлось создавать в этих «землях» совершенно заново, ибо, из 33 класс. гимназий и 7 реальных училищ на территории Словакии в 1918 году, словацкий язык не преподавался ни в одной из них даже в качестве только отдельного предмета. Независимо от общего пониженного уровня школы в Словакии и Подкарпатской Руси по сравнению с «историческими землями» (Чехия, Моравия и Силезия), самая структура вновь создаваемой школы во многом оказывается здесь иной; так, если в Чехии «гражданская» («городская») школа представляет собою действительно законченный тип высшей начальной школы, подготовляя главным образом к будущей промышленной, торговой или чиновничьей деятельности, то в Словакии она приближается более к младшим классам средне-учебных заведений, к которым преимущественно и служит подготовкой[9]).

Уже из этого беглого сравнения ясно, насколько существенна и вместе с тем трудна проблема объединения школьного дела в обеих столь различных в этом отношении частях республики. Унификационный закон, проект которого разрабатывается ныне министерством школ и народного просвещения, является, по общему мнению чешских педагогов, одной из главных составных частей предстоящей школьной реформы. К сожалению, до сих пор на пути его стоял не только «сепаратизм»

---

[9]) Статистические данные взяты из «Školy v republice československé ve školním roce 1924/25» («Československá statistika», sv. 34, Praha, 1926), стр. 15. Срв. Jos. Sedláček: Obecné školství na Slovensku po převratu («Naše doba», red. prof. Fr. Drtina, r. XXIX, 1922). — Ferd. Máčenka: Ze Slovenska («Český učitel», r. XXVI, 1922—23). — Ant. Stefánek: Školstvo na Slovensku (в книге «Slovenská čítanka» 1925. Praha). — Československé obecné školství na Podkarpatské Rusi («Český učitel», r. XXX, 1927, стр. 416 сл.). — J. Pešek: Školský dozor na Podkarpatské Rusi («Školská správá», r. V, 1924, č. 1). — А. Гайнъ: Школьныя дѣла въ Подкарпатской Руси (см. в сборнике «Восемь лекций о Подкарпатской Руси», Прага, 1925).

словацких политических партий, но и консервативный централизм руководящих чешских кругов, слишком часто понимавших унификацию школы, как простое распространение на Словакию и Подкарпатскую Русь основных принципов австрийского закона 1869 г. В действительности же не унификация является предпосылкой реформы, а напротив лишь реформа народной школы, распространяющаяся в одинаковой мере на все земли республики, сможет, повидимому, повести к действительному объединению начального образования в Чехословакии. Повидимому это произойдет не так скоро, ибо реформа народной школы, как таковой, только в самое последнее время начинает привлекать к себе внимание широких общественных кругов.

Вторым препятствием, стоящим на пути широкой школьной реформы, стоит трудный и иногда очень заостряющийся меньшинственный вопрос. По данным 1921 г. на 1000 граждан Чехословакии (без иностранцев) приходилось: чехословаков — 655,1; немцев — 233,6; мадьяр — 55,7; русских — 34,5; евреев — 13,5; поляков — 5,7; остальных — 1,9.

При таком большом количестве меньшинственного населения, молодое государство, желающее во что бы то ни стало сохранить свой национальный характер («národní stát»), не решилось предоставить меньшинствам прав самоуправления. В Чехословацкой республике меньшинства не имеют никакой организации публично-правового характера, не имеют своего законного представительства и не могут, как таковые, совершать правовые действия. Конституция говорит вообще не о меньшинствах, а лишь о «значительной части граждан иного языка», и только языковой закон определяет меньшинство, как «часть обывателей судебного округа, которые, являясь гражданами государства, составляют, на основании последней официальной переписи, по крайней мере 20% всех граждан государства, проживающих в том же округе». Вопрос о меньшинственных школах разрешен в законе от 3 марта 1919 г. Согласно ему язык обучения в школе определяется подлежащими школьными властями (земским школьным комитетом, см. ниже, гл. 4) соответственно языку местного населения. При наличии, однако, уже только 40 детей иного языка министерство может учреждать особые школы этого языка. Такие «меньшинственные школы» в узком смысле слова находятся в непосредственном ведении министерства школ и народного просвещения, которое и несет все расходы на их содержание. В 1924—25 г. таких государственных меньшинственных школ числилось: начальных 768 и гражданских 112. Это по преимуществу школы с чехословацким языком обучения, принятые после переворота государством от основавшей их Чешской школьной матицы. Так из 768 начальных «меньшинственных» школ 754 были с чехослов. яз. обучения и 14 с немецким, из 112 гражданских «меньшинственных» школ 107 были чехосло-

вацких и 5 немецких[10]). Впрочем, численность меньшинственной школы в общем соответствует статистике населения.

По языку обучения все виды и ступени школ в Чехословацкой республике в 1925 году распределялись следующим образом:

1. Чехословацких	школ	13.783	с	1.576.016	уч-ся	в	21.459	классах
2. Немецких	,,	5.108	,,	504.833	,,	,,	14.040	,,
3. Мадьярских	,,	896	,,	108.796	,,	,,	1.700	,,
4. Русинских	,,	621	,,	75.716	,,	,,	1.094	,,
5. Польских	,,	131	,,	15.634	,,	,,	378	,,
6. Румынских	,,	2	,,	296	,,	,,	4	,,
7. Еврейских	,,	9	,,	637	,,	,,	15	,,
8. Прочих (смешанных)		190	,,	33.825	,,	,,	846	,,

Бесспорно закрытие немецких школ в последнее время имеет место. Но оно в значительной степени объясняется общим сокращением числа детей, в гораздо большей мере отражающимся на немецких классах. Впрочем, как видно из последней таблицы, число немецких классов и поныне еще пропорционально больше числа классов чехословацких[11]).

Из всех новых государств (за исключением, быть может, Эстонии, Латвии и Австрии) Чехословакия во всяком случае оказалась наиболее лояльной в смысле выполнения принятых ею по договору об охране меньшинств обязательств. Все меньшинства в ней обеспечены школой на родном языке в степени, совершенно несоизмеримой с теми государствами, которые (как Польша или Литва) в своих конституционных обещаниях предоставить меньшинствам публично-правовую организацию пошли гораздо дальше Чехословакии, не говоря уже о Румынии и Италии, без всякого стеснения попирающих принятые на себя обязательства.

Отмеченная централистическая тенденция к бюрократическому способу управления при наличии столь сильных языковых различий, осложняющихся на востоке республики и различиями вероисповедными, конечно, до чрезвычайности затрудняет проведение широкой школьной реформы. Это особенно ясно видно на примере школы в Подкарпатской Руси, где, за несозывом областного сейма, долженствующего, согласно конституции, окончательно разрешить вопрос о местном языке, до сих пор ведется ожесточенная борьба между тремя направлениями: русским, к которому издавна тяготела местная интеллигенция, украинским, до недавнего времени особенно покро-

[10]) Срв. цит. статист. сборник «Školy v rep. ČS. v rose 1924—25», стр. 197.

[11]) О составе населения см. В. Водовозов: — Новая Европа. 1925. Прага (гл. Чехословакия). О праве меньшинств в ЧСР: Jindř. J. Říha: Organisace státu a státní moci v republice Československ. в сборн. «Politika», red. Zd. Tobolka, č. II и III, Praha, 1925, в особ. стр. 285 сл. — Статистич. данные: цит. выше статистич. сборник. № 34 «Školy v ČSR.» (данные за 1924—25 г.). — Мы пользовались также упомянутым обзором Э. Липперта (см. прим. 7).

вительствовавшимся правительством, и «автономистским», стремящимся к созданию своего литературного языка.

Бесспорно во всяком случае одно: широкая школьная реформа предполагает предварительное преодоление централизма, утвердившегося в общей политике молодого государства.

III. Общая характеристика школьной системы Чехословакии

Прежде чем перейти к вопросу о школьной реформе, как она выдвинута жизнью и намечена уже чешскими педагогическими кругами, дадим общую характеристику современной школьной системы Чехословакии. Схематически она может быть представлена в следующем виде (см. таблицу на стр. 715).

Численное отношение между собою отдельных типов школы выражено в этой схеме только самым приблизительным способом. Следующие цифры, относящиеся к 1924—25 учебн. году, дают об этом более полное представление:

Тип учеб. завед	Число завед.	Число учащихся	Из них женск. пола	Число учащих
1. Детские сады (mateřská š.)	1.406	89.252	46.138 (54%)	2.321
2. Начальн. шк. (obecná š.)	14.017	1.466.563	744.265 (51%)	35.564
3. Выс. нач. уч. (měšťanská š.)	1.696	327.483	152.264 (43%)	9.375
4. Школа для отсталых (pomocná š.)	72	4.296	1.680 (30%)	316
5. Сред. школы (střední š.)	352	111.388	29.514 (25%)	6.802
а) гимназии (8 л.)	39	11.233	1.652 (15%)	735
б) реальн. гимназии (8 л.)	110	40.441	8.963 (22%)	2.262
в) реформ. реальн. гимн. (8 л.)	67	20.467	10.294 (50%)	1.236
г) высш. реальн. гим. (8 л.)	3	1.042	217 (20%)	83
д) реальн. училища (7 л.)	70	29.580	4.138 (14%)	1.771
е) франц. и русск. реальн. реф. гимназии (8 л.)	3	754	263 (34%)	62
ж) иные	2	167	95 (60%)	11
з) учит. институты (4 г.)	63	8.625	4.250 (48%)	942
6. Средн. профес. уч. завед.:	97	33.197	5.163 (15%)	1.389
а) коммерч. академии (4 г.)	33	15.348	3.581 (23%)	797
б) коммерческ. курсы (1 г.)	11	651	565 (84%)	90
в) худ.-пром. шк. (2—4 г.)	1	193	63 (30%)	33
г) гос. промыш. ш. (2-4 г.)	32	15.091	910 (7%)	154
д) высш. земледельческие школы*) (4 г.)	16	1.524	44 (3%)	269
е) школы лесоводства*)	4	390	—	46
7. Низшие проф. школы:	561	57.231	35.456 (61%)	4.554
а) коммерч. школы (2 г.)	58	9.689	3.864 (40%)	567
б) ремесл. и технич. школы (2—3 г.)	81	11.347	2.217 (11%)	783
в) школы шитья и домашнего хозяйства для девушек (1—2 г.)	141	—	29.102 (100%)	1.437
г) школы сельск. хоз., крестьянск. садоводства, виноделия, лесоводства и др.*)	177	5.896	76 (1,5%)	1.538

*) Находятся в ведении м-ва земледелия.

Тип учеб. завед.	Число завед.	Число учащихся	Из них женск. пола	Число учащих
д) школы хоз. для женской крестьян. молодежи*) ..	44	—	1.197 (100%)	229
8. Дополнительные школы: ..	2.511	192.558	46.576 (22%)	15.422
а) комм. школы (2 г.)	63	5.021	1.204 (22%)	390
б) общие и профессиональные для городск. молодежи (8 час. в неделю в течен. 3 лет)	1 768	155.065	27.243 (17%)	11.884
в) для сельск. населен.*) (2 г.)	680	32.472	18.129 (56%)	3.148
9. Высш. уч. заведения:	16	27.436	2.652 (10%)	2.662
а) университеты	4	14.644	2.294 (16%)	1.325
б) спец. в. уч. завед.....	9	12.368	358 (3%)	1.299
в) независ. богосл. факул.	2	191	—	28
г) акад. искусств	1	233	—	20

Всматриваясь в эти таблицы[12]), мы видим, что, если отвлечься от детского сада и высших уч. заведений, школьная система Чехословацкой республики состоит из трех типов школы, довольно резко отделенных друг от друга: 1) народной школы, дополняемой еще школой дополнительной и низшей профессиональной, 2) школы профессиональной и 3) общеобразовательной средней школы. Переход из первой во вторую обеспечивается «гражданской» школой, которая представляет собою высшую начальную школу, как по своему преподавательскому составу, так и по своей программе довольно далеко отстоящую от младших классов средних учеб. заведений. Вполне понятно поэтому, что для поступления в профессиональные учебные заведения повышенного типа требуется прохождение особого дополнительного класса. В городах, столь многочисленных в исторических землях, гражданская («городская») школа почти сплошь непосредственно соединена в одном здании с пятиклассной начальной школой. Программа ее отличается от

*) Находятся в ведении м-ва земледелия.

[12]) Срв. «Československá statistika» Svazek 34, řada II, seš. 8 (školství). Školy v rep. Československ. ve školním roce 1924—25. Praha. 1926. — Dr. E. Lippert: Czechoslovakia (статья в «Educational Yearbook», — ed. by J. L. Kandel, Intern. institute of the Teachers College of the Columbia Un. N.-Y. 1925). — Его-же рукописное дополнение к этой статье (см. прим. 7). — Также цит. выше «Zprávy státního Úřadu statistického», № 20/21 (данные за 1924—25 г.) и № 50 (за 1925—26 г.) — Stručný informační přehled o školství národním, středním a odborném в журнале «Věstník ministerstva školství a národní osvěty», г. VI. 1924. — Только что опубликованные последние цифры за 1926—27 уч. год («Zprávy státního Úřadu statistického, ročn. IX, č. 14/15 и 133) в общем мало меняют общую картину чехословацкой школы, свидетельствуя об ее постепенном неуклонном росте. За последние два года значительно увеличилось только число детей в детских садах (100.034 в 1.716 детских садах). Число учащихся в начальной школе (1.451.635) и «гражданской» (277.541) несколько уменьшилось при увеличении числа учреждений (14.333 и 1.781). В средней школе число учащихся тоже несколько упало (101.282) при том же числе учреждений (350). В профессиональной школе напротив при некотором увеличении числа уч. заведений замечается медленный, но непрерывный рост и числа учащихся.

Возраст
19
18
17
16
15
14
13
12
11
10
9
8
7
Начальная школа (obecná š.): 8 лет (на Словакии и Подк. Руси — 6 лет)
Дополнительная шк. (pokračovací š.): 2-3-4 г. 1
Ремесл. и землед. шк.: 2-3 г.
3
Комерч. шк.: 2 г.
4
2
«Гражданская» школа (občanská neb měšťanská š.): 3 г.
Учительск. институт. 4 г.
дополн. кл. гражд. или приг. кл. професс. школы:
Промышл. и землед. уч. (2-3-4 г.)
Коммерч. Академ. 4 г.
Высш. техн. школа: 3-5 л.
9
Реальн. Училища: 7 лет.
10 ком. курсы
Реформ. реальные гимназии: 8 лет.
Реальные гимназии: 8 лет.
12
Классические гимназии: 8 лет.
Университет: 3-5 лет.
на Словакии и Подк. Руси — 4 года
13
Детский сад.
14

программы старших трех классов народной школы лишь наличием в ней второго местного языка, счетоводства и рисования. (Впрочем, в городах второй местный язык — немецкий в школах с чешским языком преподавания и чешский в немецких школах — является предметом обучения уже в IV и V классах начальной школы). Только в высших начальных школах Словакии, как сказано выше, «гражданская» школа приближается, по венгерскому образцу, к младшим классам средне-учебных заведений. Здесь «гражданская» школа имеет (без дополнительного) четыре класса, надстраиваясь над четырехклассной же начальной школой, называемой по словацки народной (l'udova). Впрочем, четвертый год обучения словацкой «гражданской» школы соответствует третьему году той же школы в чешских землях. В общем же высшая начальная школа в Чехословакии еще не может быть сопоставлена с тем, что в Германии именуется «средней школой» (Mittelschule): эта последняя и по числу лет обучения (4 нач. шк. + 6) и по программе и по характеру преподавательского состава действительно является посредствующей между народной и интеллигентской (höhere) школой, особенно после недавних реформ, установивших в её учебном плане ряд циклов (среди них и подготовительный в средн. уч. заведения). Если на основании сказанного выше взять оба типа народной школы в одну рубрику, то получается, что массив народной школы в Чехословакии состоит из свыше чем 15.500 школ с почти что 1.800.000 учащихся, из которых половина — девочек. Принимая во внимание, что это составляет 1 ученика на 8 жителей и одну школу на 900 жителей, надо сказать, что чехословацкая народная школа занимает в отношении процента обеспеченности населения школой одно из первых мест в Европе[13]). При этом число учащихся в «гражданской» школе уже сейчас составляет 25% числа учащихся в школе начальной. После же проведения в жизнь недавно изданного (1928 г.) закона об учреждении «гражданских« школ в каждом поселении городского типа, она практически совершенно заменит собою в городах и местечках старшие классы начальной школы

---

[13]) Для сравнения приведем соответствующие данные по Германии и по Сов. России: в Германии в 1922 г. на 62.000.000 жителей было 53.000 нар. школ с 8.900.000 учеников, что составляет — 1 учащийся на 7 жителей и 1 школа на 1100 жителей. В СССР в 1926 г. (приблизительно, скорее в сторону преувеличения) — на 145 милл. жителей — 87.000 школ с 8 милл. учеников, что составляет 1 уч. на 18 жителей и 1 школа на 1700 жителей, т. е. вдвое меньше, чем в Чехословакии, как и следовало ожидать, принимая во внимание, что процент обеспеченности населения школой самой советской прессой определяется несколько выше, чем в 50. Сравнительно большее число жителей, приходящихся на одну школу в богатой городами Германии, объясняется преобладанием в ней крупных многоклассных школ. В 1926—27 уч. году в СССР на 1000 душ населения приходилось учащихся, получающих образование в начальных школах, включая и дошкольные учреждения, — 72,5, в общеобразовательных средних и специальных учебн. завед. — 7,5 («Народное просвещение в основных показателях». Статистич. сборник. Изд. Гиза. М.-П. 1928 г. Стр. 153).

и сделается обязательной школой для городского населения. Это чрезвычайное развитие высшего начального образования составляет одну из самых характерных особенностей чехословацкой школьной системы (во Франции в 1924 г. учащиеся в высших начальных училищах составляли только 2,3% числа учащихся в начальных школах).

Дополнительная школа, формально обязательная в течение трех лет (8 часов в неделю), на деле часто посещается и один и два года и далеко не охватывает еще всех окончивших начальную школу и не поступивших в высшие типы школы, — в особенности в сельских местностях. Впрочем, в последние годы министерство земледелия развивает энергичную деятельность по организации в селах дополнительных школ с сельскохоз. уклоном для мужской и женской крестьянской молодежи. Что же касается городов, то, по примеру Германии, и здесь прежний тип общеобразовательной дополнительной школы все более и более вытесняется школой, тесно связанной с профессией учащегося в ней подростка[14]).

Еще от австрийского режима «исторические земли» (Чехия, Моравия и Силезия) получили многочисленную и разнообразную сеть профессиональных учебных заведений, которыми Чехословакия по праву может гордиться. Если исключить поступающих в средн. учебн. заведения, то окажется, что приблизительно каждый восьмой ученик из кончающих народную школу получает специальное профессиональное образование, длящееся от двух до четырех лет. (В Чехии, Моравии, Силезии можно даже говорить о каждом шестом ученике народной школы). Главными типами профессиональных учебн. завед. являются школы: коммерческие, художественно-промышленные, строительные, машиностроительные, электротехнические, текстильные, древообделочные, металлообделочные, горные, сельско-хоз., в частности садоводства и огородничества, свеклосахарной промышленности. Чрезвычайно приспособленная к потребностям хозяйственной жизни, сеть профессиональных заведений, повидимому, вполне удовлетворяет запросам к ней населения[15]) (поскольку, конечно, речь идет об «исторических землях», а не о Словакии и Подкарп. Руси). При этом одним из характернейших явлений чехословацкой профессиональной школы является чрезвычайное развитие женского профессионального образования. Свыше 80% учащихся в низшей профессиональной школе составляют девушки, посещающие специальные школы домашнего хозяйства с очень разнообразной программой, повидимому удовлетворяющей потребности широких кругов населения (особенной известностью пользуется школа О-ва «Весна» в Брно, представляющая собою громадное

[14]) Срв. K. Buzek: Národní školství в сборнике «Politika», red. Zd. Tobolka, II—III, 1925.

[15]) Срв. A. Rosa: Průmyslové a odborné školy. Fr. Zachoval: Obchodní školství v ČSR — в сборнике «Politika». 1925.

учреждение с разнообразными классами шитья, кухни, рукоделия и т. п.).

Столь же широко развита и сеть средне-учебных заведений. Если исключить из указанной в таблице цифры учительские институты, относящиеся скорее к профессиональным учебным заведениям, то сумма в 289 средних уч. заведений даст одну среднюю школу на 50.000 жителей или одного учащегося средней школы на 130 жителей. Чтобы оценить значение этих цифр, укажем, что во Франции одна средняя школа приходится более чем на 100.000 жителей, а один учащийся на 400 жителей, в Германии же одна школа на 30.000 жителей и один ученик на 83 жителя, что в значительной степени объясняется наличием в Германии неполных гимназий (так наз. прогимназий), совершенно отсутствующих в Чехословакии. Если сравнить отношение числа учащихся в средней школе к числу учащихся в школе начальной, то окажется, что в Чехословакии цифры эти падают для Словакии и Подкарпатской Руси, где сеть средней школы пришлось создавать совершенно заново после 1918 года, и, напротив, сильно подымаются для Чехии в узком смысле слова, где они приближаются к цифрам германским. Следует отметить, что цифры эти, бывшие еще в 1919 году для немецкой национальности значительно более высокими, в 1924—25 г. сравнялись уже для немецкого и чехословацкого населения (1 учащийся средней школы на 13,1 чешских и 13,8 немецких учеников начальной школы), значительно падая лишь для школ с венгерским (1 уч. ср. школы на 25 уч. школы начальной) и русским (русинским) — (1 на 43) языком обучения. Наконец, социальный состав учащихся характеризуется следующими цифрами, относящимися к 1921—22 году: из 100 учащихся приходилось детей лиц, занятых в промышленности, торговле и ремесле — 41, детей чиновников и лиц свободных профессий — 34, земледельцев — 16, промышленных рабочих — 8 и сельско-хоз. рабочих — 1, тогда как %, который данные слои занимают в отношении ко всему населению, равнялся: 22 — для промышл., торговли и ремесел, 6 — для чиновников и лиц свободных профессий, 30 — для земледельцев, 27 — для промышл. рабочих и 15 — для с.-хоз. рабочих. Культурный уровень родителей, близость школы к городу и зажиточность семьи определяют таким образом состав общеобразовательной «интеллигентской» школы. В связи с этим следует отметить еще одну особенность средней школы в Чехословакии: отсутствие (за исключение обеих русских и нескольких словацких гимназий) школ с интернатом. В отличие от английской средней школы, школа чехословацкая есть школа исключительно дневная[16]).

---

[16]) Срв. «Školy v republ. ČS. ve šk. roce 1924—25», стр. 12. — О средн. школе в ЧСР: Vilém Appelt: Střední školy a ústavy učitelské в сборнике «Politika», II—III, 1925. — Prof. J. Hendrich a Mikuláš Šmok:

Интересные выводы для характеристики средней школы в Чехословакии получаются, если сопоставить в числах различные ее типы за восемь лет существования Чехословацкой республики.

Число средн. учеб. зав. в Чехословакии:

Учебный год / Тип уч. завед.	1919—1920	1920—1921	1921—1922	1922—1923	1923—1924	1924—1925	1925—1926	1926—1927
1. Гимназий	71	60	55	55	47	39	38	35
2. Реальных гимназий	89	105	107	118	117	110	122	122
3 Высш. реальн. гим.*)	3	3	3	3	3	3	3	3
4. Реформ. реальн. гим.	22	30	48	63	69	67	70	69
5. Реальных училищ	81	80	76	76	73	70	69	69
Всего	290	300	301	316	309	289	302	298

Количество учащихся в средн. учеб. зав. Чехословакии:

Учебный год / Тип уч. зав.	1919—20	1920—21	1921—22	1922—23	1923—24
1 Гимназии	17.893	15.485	13.665	13.087	12.143
2. Реальн. гимназии	25.721	30.344	33.085	32.507	37.976
3. Высш. реальн. гим.*)	1.010	1.044	961	959	1.012
4 Реформ. реальн. гим.	3.787	6.324	10.844	9.316	18.772
5. Реальн. училища	29.767	30.954	30.583	30.332	30.389
6. Женские лицеи	5.123	5.096	2.951	—	—
Всего	84.191	89.240	92.078	94.946	100.312
Из них учениц	15.476	18.501	20.918	22.305	23.967

Учебный год / Тип уч. зав.	1924—25	1925—26	1926—27	% прирост	
1. Гимназии	11.233	10.646	9.924	— 44	
2. Реальные гимназии	40.494	42.279	41.762	+ 62	
3. Высш. реальн. гим *)	1.042	1.080	1.049	+3,8	
4. Реформ. реальн. гим.	20.414	20.986	20.279	+435	
5. Реальные училища	30.580	29.578	24.697	— 17	
6. Женские лицеи	—	—	—	—	
Всего	102.763	102.569	97.711		
Из них учениц	25.264	25.235	24.235		

Střední školství v republ. československé. 1923. (есть и франц. издание). — K. Velemínský: Reforma střední školy a hospodářský život. Praha. 1925. — В Подкарпатской Руси при средних, профессиональных и гражданских школах имеется 24 интерната (из них 10 государственных), имеющих впрочем характер ученических квартир и совершенно не влияющих на самый строй школы.

*) Этот компромиссный тип уч. заведения (так наз. «дечинский» тип) объединяет в себе классическую и реальную гимназию: латинский язык преподается с 1-го класса, с 3-го же (с 1927 г. с 5-го) преподается на одном отделении греческий, на другом английский или французский яз. и начертательная геометрия.

Из этих цифр следует, что оба первоначальных крайних типа среднего учебного заведения — классическая гимназия и реальное училище — последовательно и неуклонно убывают в числе за счет ведущих свое происхождение с 1908 года позднейших компромиссных типов — реальной гимназии и в особенности реформированной реальной гимназии, все более привлекающих к себе симпатии населения. Особенно пострадали классические гимназии, число которых уменьшилось за 8 лет вдвое. Это тяготение к компромиссному типу учебного заведения, открывающему его абитуриентам наиболее широкие возможности высшего образования (реформир. реальная гимназия открывает доступ во все высшие техн. учебн. заведения и в университет, пока еще, впрочем, за исключением филологического факультета), весьма характерно. В значительной мере оно объясняется тем, что в Чехословакии, изобилующей небольшими городами, три четверти городов имеют только по одной средней школе. Между тем, как показывает статистика, процент идущих из средней школы в высшие учебные заведения возрастает. В настоящее время только $^1/_5$ абитуриентов средней школы не идет в высшие учебные заведения. Впрочем, значительное число учащихся выходит из школы в профессиональные уч. заведения или прямо «в жизнь» ранее: на высшие четыре класса средних учебных заведений приходится меньше $^1/_3$ общего числа учащихся в них, на аттестат же зрелости ежегодно держит не более 7% всего контигента учащихся средней школы[17]).

Особенный прирост за последние восемь лет показывает женское среднее образование: + 56, тогда так прирост учащихся мужского пола равен только 16%. И все же надо сказать, что отсталость женского среднего образования по сравнению с мужским составляет одну из характернейших черт чехословацкой школы. Если в детских садах и в начальной школе число девочек несколько преобладает, в соответствии с распределением населения по полам, то в высшей начальной («гражданской») школе оно составляет уже только 43%, падая в средних учебных заведениях до ¼ (25%) всего состава учащихся. До переворота 1918 г. в гимназиях и реальных училищах девушек училось менее ⅛ части общего числа учащихся, и треть всех учащихся девиц обучалась в 6-ти—7-миклассных женских лицеях, не открывавших доступа к высшему образованию. В 1920—23 г. лицеи эти окончательно были преобразованы в реформированные реальные гимназии. Еще ниже процент учащихся девушек в средних профессиональных учебных заведениях (15%), даже в дополнительных школах (22%), не говоря уже о высших учебных заведениях, где он падает до 10. Только в низших профессиональных школах процент этот опять повышается, но лишь потому, что сюда отнесены специальные жен-

[17]) Срв. цит. выше брошюру К. Велеминского и его статьи «Nával na studie» в журнале «Věstník pedagogický», 1927 č. 5 и 6.

ские школы (домашнего хозяйства, шитья, вышивания), число учащихся которых составляет больше $^3/_4$ общего числа учащихся в этой группе. В отношении женского образования Чехословакия стоит далеко позади и Германии, и Австрии, а из славянских стран — Польши и России[18]).

IV. Управление школами в Чехословакии

Если для завершения характеристики современного состояния чехословацкой школы мы обратимся к вопросу об ее управлении, то в качестве основной черты, отражающейся на всем строе и быте школы, должны будем отметить крайний централизм управления. «Министерство школ и народного просвещения», которому по Конституции принадлежит верховное руководство и надзор за всем школьным делом Республики, состоит из семи департаментов: 1) народной школы, 2) средней, 3) профессиональной, 4) высшей, 5) внешкольного образования, науки и искусств, 6) церковных дел и 7) обще-административного. Оно управляется министром, входящим в ответственный перед парламентом совет министров, политика которого на практике направляется неофициальным органом («пятерка», «шестерка»), состоящим из лидеров входящих в правительственную коалицию политических партий. Партийный сговор и определял собою направление школьной политики в ее подчас весьма существенных чертах: так, передача всех сельскохозяйственных школ министерству земледелия, развивающему энергичную деятельность по организации особых дополнительных школ для крестьянской молодежи, была в значительной степени уступкой аграрной партии, бессменно держащей в своих руках это министерство. Об особом порядке в Словакии, являющемся уступкой клерикальным словацким партиям, мы уже упоминали. Здесь, в Словакии, министерство школ и нар. просв. управляет через посредство пребывающего в Братиславе так наз. «реферата» министерства, являющегося своего рода школьным наместником министерства, но находящегося под сильным влиянием словацких политических партий. Точно также в Подкарпатской Руси аналогичным органом является «школьный отдел гражданского управления» в Ужгороде, отражающий — в особенности в языковом вопросе — взгляды центрального правительства. В общем в компетенцию непосредственного ведения министерства (согласно закону 1920 г.) входят все высшие учебные заведения, средние школы, учительские институты и вообще подготовка учителей, профессиональные школы и упомянутые выше «меньшинственные» школы. Все эти учебные заведения состоят в полной мере на бюджете министерства просвещения, достигшем в 1927 г. общей суммы в 782.382.452 крон (что составляет 8,45% общего государствен-

[18]) Кроме цит. в прим. 17 см. также K. Veleminský: Les écoles secondaires Tchécoslovaques. Prague. 1919, стр. 9 сл.

ного бюджета, или 53 ч. кроны на душу населения)[19]). Если пользующиеся автономией высшие учебные заведения зависят от министерства главным образом в делах бюджетных, а в профессиональных учебных заведениях централизм управления умеряется чрезвычайным разнообразием типов школ, то в средних уч. заведениях (включая и учительские институты) система чисто бюрократического управления торжествует безраздельно. Не только весь преподавательский состав назначается министерством, но и детали учебного плана (число часов отдельных предметов, время начала занятий, даже темы письменных экзаменов, число и характер так наз. «контрольных» работ учащихся) определяются всецело из центра.

По закону 1920 г. для осуществления непосредственного надзора за средними учебными заведениями должен был быть образован соответственный штат министерских инструкторов. В виду отсутствия еще такового надзор осуществляется министерством в значительной мере через посредство так назыв. «земских школьных советов». В «исторических землях» (Чехия, Моравия, Силезия) советы эти составляют вторую инстанцию школьного управления[20]). Как и в бывшей австрийской монархии, «земский школьный совет» (Zemská školní rada) со-

---

[19]) Это составляет 3,3 зол. рубля на душу, т. е. ровно столько сколько по курсу дня составляла на душу населения сумма, испрашиваемая французским правительством на бюджет министерства нар. просвещения 1926 г. (1.754,6 милл. фр., т. е. по курсу 23 февр. 1926 г. — 126 милл. зол. руб.). В общегосударственном бюджете Чехословакии 1927 г. бюджет министерства народного просвещения занимает четвертое место. Если присоединить сюда школьные расходы министерства земледелия и др., то общая сумма государственных расходов на народное образование повысится до 1.152 милл. крон, что составляет 11,45% государственного бюджета. А если сюда присоединить 1.320 милл. крон, расходуемых на народную школу из местных средств, что составляет 23% бюджетов «земель» и общин, то общая сумма всех расходов на народное образование из публично-правовых источников достигнет 2.472 милл. кр., что составляет свыше 15% всего публично-правового расходного бюджета, равного около 15.500 милл. и 4% всего народного дохода страны (60 миллиардов). На душу населения это составляет около 80 крон по госуд. и свыше 90 крон по местному бюджету, а всего 170 крон (около 10 зол. руб.) — грандиозная сумма, близко приближающаяся к цифре прусских расходов. В СССР общий расход на нар. просв. на душу не превышает 2 зол. рублей. — Срв. проект чехослов. бюджета на 1926 г. и речь министра Энглиша в «Prager Presse» от 1926 г. — В бюджете на 1928 г. общая сумма расходов на культ.-просв. нужды достигла громадной суммы в 2.724 милл. кр., что дало министру Энглишу право заявить, что расход этот стоит в бюджете на втором месте — сейчас же после расхода по долговым обязательствам, из которых значительная часть опять-таки образуют долги по постройке школьных зданий. Срв. «Prager Presse», № 295 за 1928 г. (от 26 окт.). Для Франции — Documents parlamentaires Chambre des Députés IV: № 1990. Budget. général de l'exercice 1926. Для Пруссии — Bd. 21 Statistisches Jahrbuch für den Freistaat Preussen. — Для СССР, последние цифры: см. «Русская школа за рубежом», 1928, № 27 и 28.

[20]) В Словакии и Подкарпатской Руси они заменены упомянутым выше «рефератом министерства школ и нар. просвещения» в Братиславе и «школьным отделом гражд. управления» в Ужгороде.

ставляется из: 1) начальника земского политического управления, являющегося его представителем, 2) заместителя его, назначаемого начальником пол. управления или даже (для Чехии) — правительством, 3) представителей земского административного управления (тоже чиновники — в Чехии 3 чеха и 3 немца), 4) референтов по административным и хозяйственным школьным делам (госуд. чиновники), 5) земских школьных инспекторов, 6) представителей главных городов (в Чехии, Моравии по 1 чеху и 1 немцу и в Силезии — 1 представитель), 7) представителей церкви (в Чехии и Силезии — 2 от католического духовенства, 1 от евангелического и 1 от иудейского), 8) представителей учительства (фактически только в Чехии — 2 чеха и 2 немца). Уже из состава совета видно, что это скорее бюрократическое учреждение, стремящееся к неуклонному проведению присланного из центра образца, чем орган самоуправления, видящий задачу свою в самостоятельном творчестве в школьной области. Между тем, будучи непосредственной инстанцией для средних учебных заведений и учительских институтов, земский школьный совет является руководящим органом для всей народной школы (начальных и гражданских школ и дополнительных школ). Он учреждает новые школы и классы, устанавливает язык обучения[21]), определяет район, обслуживаемый школой, назначает и увольняет учителей и — главное — составляет бюджет народной школы в отношении содержания учителей, выплата которого лежит на земском бюджете. (В Словакии и Подкарпатской Руси содержание учителей государственных школ и прибавка к содержанию учителей церковных школ покрывается из государственного бюджета). Надзор над школами осуществляется им через посредство земских и окружных инспекторов, назначаемых впрочем министерством и являющихся государственными служащими (в Чехии в 1925—26 г. было 9 земских и 59 окружных инспекторов).

Низшей инстанцией для народной школы является окружный школьный комитет (okresní školní vybor). В состав его, получивший по послевоенному закону несколько более общественный характер, входят: 1) начальник окружного политического управления (так называемый гетман), являющийся его председателем, 2) окружные школьные инспектора, 3) представители учительства (от 2-х до 4-х) и 4) представители граждан во вдвое большем числе, чем представители учительства. Бюрократический характер и этого учреждения особенно подчеркивается тем обстоятельством, что представители учительства и граждан не выбираются, а назначаются председателем земского школьного совета — последние из представителей тех политических партий, которые на последних выборах в парла-

[21]) Следует отметить, что в Чехии и Моравии земский школьный совет разделен на две секции: чешскую и немецкую.

мент получили в данном округе большинство. Окружный школьный комитет есть преимущественно орган надзора: он следит за исполнением законов и распоряжений высших инстанций, выясняет вопрос о необходимости расширения школьной сети, налагает взыскания за непосещение школы, временно замещает учительские должности, расследует служебные проступки учителей, следит за исправным содержанием школ. Непосредственное ведение школьным хозяйством лежит на местных школьных советах[22]), состоящих из представителей преподавательского состава школы или школ, если в данной общине несколько школ, и той или тех общин, которые школа обслуживает и на бюджете которых лежит, по общему правилу, покрытие всех хозяйственных расходов школы (здание, мебель, уборка, отопление, освещение и т. п.). Советы эти ведут списки детей школьного возраста, следят за исправным посещением школы и оказывают содействие заведывающему школой, не имея, впрочем, права входить в вопросы обучения и собственно школьной работы[23]).

Уже из этого беглого очерка школьного управления видно, что управление это носит ярко выраженный централистический и бюрократический характер. Демократия в Чехословацкой республике является до настоящего времени в значительной степени ни чем иным, как способом организации центрального правительства в результате сговора между собою господствующих в стране политических партий. О территориальной автономии, не говоря уже о «функциональной демократии», сейчас нет еще и речи[24]). Это обстоятельство особенно затрудняет проведение и даже подготовку школьной реформы: на местах тому препятствует централизм управления, а в центре реформа наталкивается на сложный клубок хозяйственных, политических и церковных вопросов, разрешение которых путем партийного компромисса достигается большею частью как раз за счет откладывания менее неотложного вопроса.

---

[22]) В Словакии и Подкарпатской Руси им соответствуют «школьные комитеты» для школ общинных и церковных и «попечительства» для школ государственных.

[23]) Срв. Jul. Říha: Organisace státu a státní moci v RČS. Orgány samosprávné (сб. «Politika», II—III 1925). — К. Зайцев: Строй управления ЧСР. («Труды Общества для изучения городского самоуправления». В. I. Прага, 1924). — «Věstník ministerstva vnitra» за 1920 г. — K. Buzek: Úvod do právní organisace nár. školství v RČS. 1924. — A. Uhlík: Finanční krise venkovských škol i fin. poměry místních školních rad («Školská správa», r. VII, 1926, č. 1 и 4).

[24]) Как не вошедший в силу закон о жупах, так и принятый в 1927 г. закон о земском управлении, легализующий фактически существовавшее деление на «земли», в существенном мало меняют описанный нами порядок школьного управления, как он сложился в действительности на основании закона 1920 г. Срв. К. Зайцев: Жупный закон (цит. выше сборник «Труды...» В. II, 1925).

V. Проекты школьной реформы

Несмотря на общее сознание необходимости школьной реформы, широкого и единого плана преобразования школы на основе всеобъемлющего и продуманного педагогического мировоззрения, как, напр., школьная реформа О. Глеккеля в Австрии или Джентиле в Италии, ни чешские педагоги ни чешские политические партии пока не выдвинули. Чрезвычайно богатая по частным вопросам педагогической техники (энциклопедическая сводка разработки частных вопросов в чешской педагогике дана О. Каднером в его капитальном труде «Общая педагогика», 1926, т. 1—3), современная чешская педагогика не дала пока еще, если не считать интересных и блестящих по изложению, но не сведенных в законченную систему работ Фр. Дртины[25]) ни одного крупного синтетического труда. Столь необходимое для упрочения завоеванного, наконец, национального государства повседневное строительство национальной школы отвлекло, повидимому, к себе все внимание и всю энергию чешских педагогов. Не в связи ли с этим стоит и то обстоятельство, что философская педагогика, единственно способная вывести реформаторские стремления из полосы эклектического компромисса и разрозненных частностей, в Чехии еще только нарождается[26]).

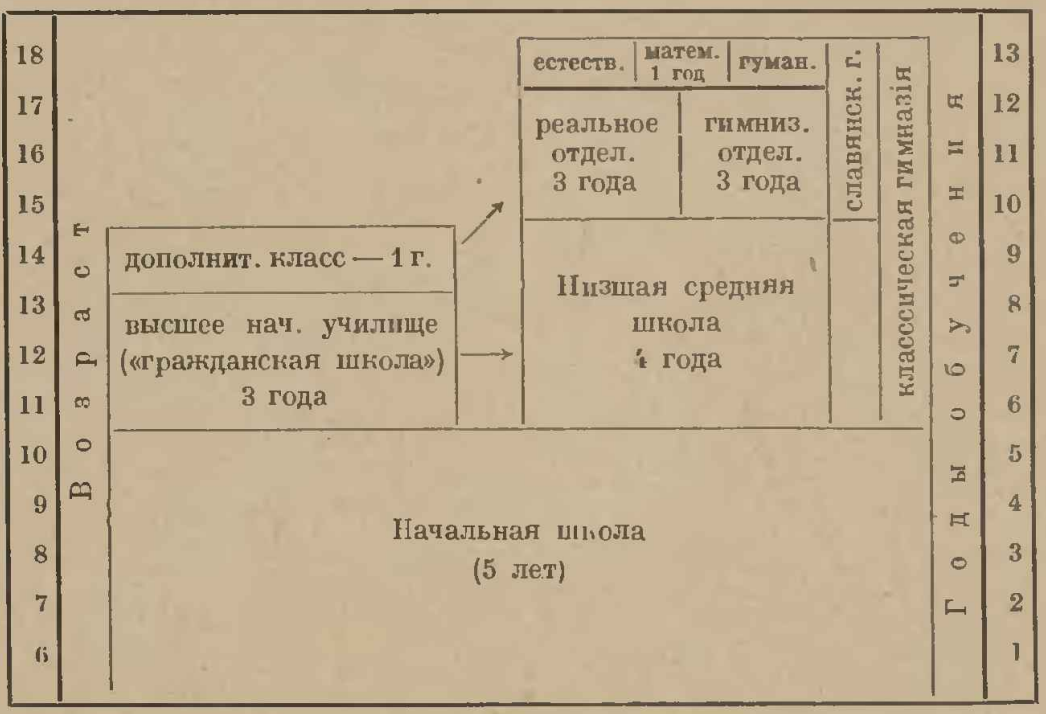
Множество предложенных проектов школьной реформы распадается на три главных группы, соответственно трем главным проблемам, которые преимущественно и занимали внимание общества и правительства и привели в конце концов к выработке компромиссных правительственных законопроектов. На первом месте стоит законопроект о реформе средней школы, выработанный образованной при министерстве школ и народ. просвещения комиссией под председательством проф. Быджовского. Проект этот является осторожным компромиссом между двумя антагонистическими проектами средней школы, представленными вскоре после переворота двумя влиятельными научно-педагогическими организациями: с одной стороны — «Объединением чешских математиков и физиков», к которой присоединились клубы неофилологов и естествоиспытателей, и с другой — «Объединением чешских филологов», к которому примкнул в общем и «Исторический клуб». От первого проекта правительственный законопроект взял принцип расчленения средней школы на три ступени: 1) низшую среднюю школу (четырехлетнюю) без латинского языка, к которой может и должна приблизиться по своей программе «гражданская школа»; 2) высшую ступень, дающую законченное обра-

---

[25]) См. некролог Фр. Дртины, написанный Иос. Гендрихом, в № 12 «Русской школы за рубежом».

[26]) Срв. J. Hendrich: Filosofické proudy v současné pedagogice (Praha. 1926) и полемику по поводу этой брошюры в «Věstník Pedagogický», r. IV. (1926), č. 9—10.

зование двоякого типа — гуманитарное или реальное; и 3) дополнительный класс, дающий специальную подготовку для лиц, поступающих в высшие учебные заведения. Уступкой более консервативным предположениям филологической группы в министерском законопроекте является: сохранение восьмилетнего срока обучения в средней школе для поступающих в университет, обучение двум иностранным языкам уже в низшей средней школе, также сохранение классической и славянской гимназии в качестве ее «специальных типов».



Таким образом, согласно проекту, устанавливается один нормальный тип средней школы и два специальных (классический и славянский), допустимых к открытию лишь при наличии в данном городе нормального типа. Четыре младших класса нормального типа образуют низшую среднюю школу, в которой уже с 1-го класса изучается язык нац. меньшинства (практически: немецкий или чешский в школах с немецким яз. обучения), а с 3-го — второй иностранный язык (французский или английский). Следующие три года обучения распадаются на два отделения, имеющие, впрочем, большинство общих предметов (в том числе и второй славянский язык, практически — русский) и различающиеся между собою только латинским языком на гимназ. отделении (с 5-го класса), вместо которого на реальном отделении преподается рисование и начертательная геометрия. Последний класс, предназначенный специально для поступающих в высшие учебные заведения и допускающий к испытанию зрелости, распадается на три цикла: гуманитарный, математический и естественно-научный. На славянском отделении, сходном с гимназич. отделением

нормального типа, вместо латинского языка привходит в программу третий славянский язык, а на классическом с 1-го класса уже начинается латинский язык, к которому с 5 класса присоединяется язык греческий. — Эклектически-компромиссный характер министерского законопроекта сказался в нем, к сожалению, чрезвычайной многопредметностью учебного плана, в особенности же большим числом обязательных иностранных языков (четырех, а на реальном отделении — трех). Перегруженность программы есть вообще основное зло средней чехословацкой школы, — при том зло, непрерывно усиливающееся. Характерно, что частные реформы после переворота (как, напр., введение философской пропедевтики во все типы средней школы) только увеличили эту перегруженность, доведя общую сумму недельных часов (за восемь лет) до невозможной цифры в 248—249 часов, т. е. от 30 до 34-х часов в неделю, и только за последние два года программа средней школы обнаруживает тенденцию к разгружению.

Так как в противовес министерскому законопроекту проф. Быджовского не выдвинуто было никакого другого определенного плана преобразования, то весьма вероятно, что в конце концов он и пройдет, подвергшись изменениям в направлении сокращения обязательной учебной программы и расширения числа необязательных предметов. Начиная с 1927 г. министерство в порядке административном приступило к расчистке пути для создания общей четырехклассной основы средней школы: таковая общая основа для гимназии и реальной гимназии устанавливается распоряжением министерства от 17 июля 1927 г., которым греческий язык в гимназиях и французский язык в реальн. гимназиях откладывается до 5-го класса[27]). Одновременно в оба последние класса реформированных реальных гимназий вводится тем же распоряжением третий иностранный язык. — Еще и другую частную реформу в направлении единой школы провело в минувшем году министерство школ и народного просвещения: именно, новый способ приема в первый класс средней школы (по проекту К. Стейскала). Отныне в среднюю школу будут приниматься по окончании пяти классов не все желающие, а только те ученики, способность которых к среднешкольному образованию проверена совместно: отзывом учителя начальной школы, экзаменом и психологическим испытанием. — Что психологические условия для нахождения компромисса в вопросе о реформе сред-

[27]) Совсем недавно газеты сообщили (см., напр., «Národní Politika» № 321), что министр д-р М. Годжа распорядился провести в ближайшее время после рождественских каникул 1928—29 уч. года анкету об основных вопросах школьной реформы. К участию в этой анкете, наряду с педагогами-специалистами, привлекаются представители политических и ученых кругов, а также и важнейшие культурные и сословные организации страны. Результаты анкеты должны быть предствалены специальной комиссии мин. школ и нар. просв., которая подготовляет соответствующий законопроект о школьной реформе.

ней школы становятся более благоприятными — об этом свидетельствует хотя бы опубликованное в 1927 г. обращение представителей «Центрального Союза чехословацких профессоров» (т. е. преподавателей средней школы). В этом обращении, справедливо настаивающем на том, что предпосылкой школьной реформы является сокращение программного материала (в частности числа обязательных иностр. языков максимум до трех), сокращение числа учебных часов и уменьшение числа учеников в классе (до 40 в младших и 30-ти в старших классах), в заключение говорится: «Преподаватели средней школы относились до сих пор сдержанно к проектам реформы постольку, поскольку они касались лишь внешней организации, будучи отражением уравнительных тенденций, проявившихся с особенной силой после переворота. Но поскольку речь идет о продуманной внутренней реформе, которая была бы органическим звеном в развитии наших средних школ, то мы уверены, что все учительство с неподдельным интересом посвятит свой богатый опыт и специальные знания участию в проведении реформы средней школы, которой настоятельность оно само более других чувствует и которую оно приветствует в интересе повышения успешности работы в школе. Однако, Союз полагает, что все эти вопросы (о сокращении числа учебных часов, учебного материала, преобразовании методов преподавания, в частности преобразовании реального училища в тип восьмилетней средней школы) должны быть решены одновременно и на ближайшие годы единообразно, и что проведение этой существенной части реформы средней школы должно быть отложено до начала 1928—29 уч. года, хотя бы для того, чтобы родители имели время для принятия решения в пользу того или иного из отдельных и вновь организованных типов школ»[28]).

В виду такого поворота настроения в пользу умеренной реформы средней школы со стороны кругов, до сих пор решительно ей противившихся, следует ожидать, что выработанный в этом году и только что (октябрь 1928 г.) внесенный в Совет министров проект частичной реформы средней школы скоро станет законом. Согласно этому проекту вместо трех существующих ныне типов реальной средней школы (семилетние

---

[28]) Срв. о реформе средней школы: Výsledky ankety m-va školství a nár. osv. z roku 1919. o reformě stř. školy, práce Čs. ped. ústavu J. Komenského. 1922, а также цит. выше докладную записку к законопроекту министерства о реформе средней школы (там-же и текст законопроекта). Кроме цит. выше брошюры Велеминского: «Reforma střední školy», см. его статью в журнале «Русская Школа за рубежом», 1926, № 21—22, а также его же статью и статью И. Гостовского (там-же, №№ 13—14 и 12). — О последних мероприятиях министерства: «Výnos m-va školství, č. 71. 214—II. o změně osnov na stř. školách» и «Věstník československ. profesorů», ročn. 34, č. 19—20. Там же статья C. Stejskal'a: «Před novým přijímáním primánů». Его-же статья о новом способе приема в средн. уч. зав. в журнале «Věstník pedagogický», 1926 г.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927 - 1928
Číslo výtisku: 29 - 30
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 729 - 748

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

реальные училища и восьмилетние реальные гимназии и реформированные реальные гимназии) устанавливается на будущее время под общим названием реальной средней школы единый тип реальной школы, состоящей из двух ступеней в 4 года обучения каждая. Низшая реальная школа, могущая в будущем учреждаться и в виде самостоятельного учебного заведения, имеет однотипную программу. Высшая — тоже четырехклассная — ступень реальной школы может состоять из двух отделений — языков и технического, при чем в каждом отдельном учебном заведении учреждается только то отделение (или оба отделения), которое может рассчитывать на постоянное достаточное число учащихся. В обоих отделениях кроме языка преподавания обязательны французский и английский язык, а в меньшинственных школах и государственный. Кроме того, в школах с чехословацким языком преподавания может быть введен также в качестве обязательного и язык местного национального меньшинства. В отделении языков, кроме того, обязателен латинский и второй новый язык. В обоих отделениях вводится философская пропедевтика, с одной стороны, и начертательная геометрия, с другой. Окончившие оба отделения реальной школы не могут быть допущены в университете к занятиям по специальностям, предполагающим знание греческого и основательное знание латинского языков, а окончившие техническое отделение не допускаются к занятиям в университете и по специальностям, предполагающим знание латинского языка хотя бы в объеме курса реальной школы. Наконец, при реальных учебных заведениях могут быть учреждаемы одногодичные подготовительные курсы для поступающих в них из «гражданских» школ. Несмотря на весь свой компромиссный характер, проект этот, если он станет законом (завершение предусматриваемой им реформы приурочено к 1936—37 уч. году), будет означать решительный шаг вперед на пути к осуществлению единой школы. Неслышной поступью реального политика Милан Годжа проводит им в жизнь в сущности все основные линии проекта Быджовского, осуществляя то, что не удалось провести его более радикальным предшественникам на посту министра.

Плодом такого же компромисса является и второй, выработанный еще при предшественнике М. Годжи законопроект, касающийся уже непосредственно начальной школы, именно законопроект о подготовке учителей народных школ. Отвергая радикальное и для настоящего времени, пожалуй, утопическое требование университетской подготовки народных учителей, министерский законопроект, следуя плану проф. О. Каднера и примеру Пруссии, предусматривает учреждение «педагогических академий» с двухлетним курсом обучения, предполагающих полное (8-милетнее) средне-школьное образование (аттестат зрелости). Академии эти, долженствующие заменить собою прежние учительские институты, открываются преиму-

щественно в университетских городах, дабы возможно было для них использование университетских преподавательских сил и институтов. Теоретическими предметами, преподаваемыми в них «в объеме и уровне университетском», являются: философия, биология, психология, педагогика и вспомогательные науки. Осуществление этого проекта бесспорно приблизит друг к другу обе группы преподавателей: «учителей» народной школы и «профессоров» средних учебных заведений, резкая почти что кастовая замкнутость которых тоже довольно сильно способствовала непопулярности среди чешских педагогов идеи единой школы. Во всяком случае реформа подготовки учителей есть естественное начало подлинной реформы самой народной школы, на пути к которой в Чехословакии стоит, кроме отмеченных уже обстоятельств политического характера, и тяжелая проблема унификации обеих половин республики (бывшей венгерской и бывшей австрийской)[29]).

Законопроект об унификации школьных учреждений есть третий из основных законопроектов, входящих в современное понятие школьной реформы в Чехословакии. Он находится еще в стадии разработки[30]). Если судить по некоторым последним распоряжениям министерства (напр., замена в Словакии венгерского деления народной школы на четырехлетнюю начальную и четырехлетнюю «гражданскую» австрийским делением ее на пяти- и трехлетнюю), унификация означает не что иное, как распространение на словацкую народную школу общего распорядка современной чешской школы, в частности преобразование церковных школ в публичные. В виду отсталости первой по сравнению со второй и это будет уже означать решительное улучшение нынешнего положения. Опасность, здесь коренящаяся, заключается в централизаторской тенденции, которой проникнуты министерские законопроекты. Примером ее может служить хотя бы имевшееся в первоначальном законопроекте о реформе средней школы требование государственной монополии среднешкольного образования, острие которой, впрочем, направлено опять таки против церковной средней школы. В проекте предполагалось, что министерство школ и нар. просвещения может (но не обязано) разрешать учреждение негосударственного среднего учебного заведения в случае, если «речь идет о заслуживающем внимания опытном типе», или «в виде исключения по другим основаниям, если потребность в такой школе надлежащим образом доказана» (срв. § 46 законопроекта). Впрочем, многие чешские педагоги — и среди них также и лица, близко стоящие к министерскому проекту

---

[29]) Срв. докладную записку к «Návrh zákona o vzdělávání učitelstva škol národních». Praha. 1926.

[30]) Срв. Návrhy změn k studii návrhu unifikačního zákona o vydržování národních škol a o školní docházce do nich, podává Zemský ústřední spolek jednot učitelských v Čechách («Český učitel», 1927, právní příloha k č. 33—34).

— вполне сознают важность для реформы средней школы ее децентрализации. Так, в самом начале существования Чехословацкой республики д-р Велеминский писал: «Само собою понятно, что подготовляемая правительством республики реформа средних школ повлечет за собою их децентрализацию[31]). Надо ожидать, что наметившийся с 1926 г. общий поворот политики правительства в направлении сговора с национальными меньшинствами, отнюдь не отменяя народного характера молодого государства, поведет к децентрализации управления также в области школы и тем самым расчистит путь к ее реальной реформе, потребность коей сознается сейчас даже теми педагогическими кругами, которые еще недавно резко против нее выступали. Кроме многих других признаков в пользу этого предположения говорят неоднократные заявления нынешнего министра школ и народного просвещения о необходимости не столько огосударствления, сколько «оземщения» народной школы. Реальность последнего обеспечивается ныне в большей, чем раньше, мере введеним в действие нового закона об органах земского самоуправления, выборы в которые назначены на последний месяц текущего юбилейного года.

Проф. С. И. Гессен.

[31]) K. Veleminský: Les écoles secondaires Tchécoslovaquie, Prague. 1919. Стр. 14.

Правовая охрана молодежи в Чехословацкой Республике

Забота об юном поколении в современном государстве обнимает собою сложную совокупность мер просветительного, воспитательного, санитарно-гигиенического и охранительно-попечительного характера. Взаимная связанность этих мер в настоящее время представляется совершенно бесспорной.

Посвящая этот очерк правовой охране молодежи в Чехословакии, автор не притязает на сколько-нибудь исчерпывающую полноту обзора и выделяет наиболее существенные, с его точки зрения, стороны вопроса. Сюда относятся: уголовно-правовая охрана малолетних в связи с проблемой ответственности юных лиц перед уголовным законом, меры предупреждения в борьбе с деморализацией молодежи, охрана молодежи в гражданском праве, защита ее от хозяйственной эксплоатации (охрана труда) и проблема взаимоотношения публичного и частного попечения о молодежи в той интересной постановке, которую она получила в Чехословакии.

При изложении отдельных вопросов трудно было соблюсти полную соразмерность частей не только потому, что некоторые из них стоят ближе, а другие несколько дальше от специальных интересов автора, но и потому, что не все они в одинаковой мере разработаны в имеющейся литературе. С другой стороны, автор старался избежать излишних для общепедагогического журнала юридических деталей.

Приложенная к отдельным главам библиография вопроса также не претендует на исчерпывающий характер. Приводя ее, автор имел в виду облегчить работу тех, кто в дальнейшем посвятит себя изучению проблем правовой охраны и социального попечения о детях в возродившемся к новой жизни славянском государстве.

I. Уголовно-правовая охрана малолетних

§ 1. Положение юных лиц в уголовном праве. Говоря об уголовно-правовой охране юных лиц, мы должны иметь в виду следующее. Уголовное право нового времени, с одной стороны, устанавливает особые условия ответственности несовершеннолетних за учиненные ими наказуемые деяния и предусматривает специальные меры воздействия в отношении юных правонарушителей. При этом момент воспитательный или вовсе вытесняет карательный или, по крайней мере, выдвигается на первый план. С другой стороны, уголовное право содержит ряд постановлений об охране несовершеннолетних.

Уголовно-процессуальное законодательство нового времени создает особый порядок производства дел, в которых

в качестве обвиняемых выступают юные лица, имея в виду при этом прежде всего интересы охраны малолетнего.

Общим образом, можно сказать, что малолетние до определенного возраста постепенно изъемлются из-под действия норм публичного карательного и уголовно-процессуального права. Для них создается особый правовой режим, в котором задача попечения и опеки явно вытесняет задачу формального воздаяния, возмездия. Автоматический ход уголовного процесса также признается мало уместным при осуществлении задач воспитательно-исправительного воздействия на юного правонарушителя. Создаются формы более подвижные, более приспособленные к тому, чтобы не только установить проступок и вину малолетнего, но и выяснить причины, приведшие его к столкновению с велениями уголовного закона, и отыскать разумные пути и способы для возвращения его на путь истинный.

Все эти новые идеи находят известное выражение и в праве, действующем на территории чехословацкой республики, и особенно в проектах законов, разработанных в последние годы. Для правильного понимания существующего положения необходимо здесь же напомнить, что в исторических землях республики доныне действует, с некоторыми изменениями, прежнее, несомненно, весьма устаревшее б. австрийское уголовное право, а в Словакии и Подкарпатской Руси — б. венгерское право, в этой своей части более отвечающее запросам нового времени.

Имея в виду общие задачи статьи, мы постараемся в дальнейшем изложении устранить все технические подробности и ограничимся общим очерком положения несовершеннолетних в уголовном праве и процессе, действующем в республике, выделив то, что представляет более широкий интерес и в чем проявляется творческая работа в новых условиях самостоятельного государственного существования Чехословакии.

Мы назвали австрийское уголовное законодательство устаревшим. И, действительно, медлительность подготовки реформы уголовного права в б. австрийской монархии привела к тому, что и государства, которые подобно Чехословакии, унаследовали ее законодательство, вынуждены временно довольствоваться угол. кодексом 1852 г., корни которого идут, однако, еще глубже, к первым годам 19-го столетия.

Отсталость уголовного законодательства, действующего в исторических землях республики, сказывается, естественно, и в постановлениях его о влиянии юного возраста на уголовную ответственность. Оно безусловно освобождает от уголовного преследования и наказания только детей до 10 лет.

Проступки их, которые, будучи учинены в ином возрасте, подлежали бы уголовному наказанию, могут влечь лишь меры домашнего исправления. Согласно § 16 новеллы 24 мая 1885 г., помещение их в воспитательно-исправительные заведения в известных случаях допускается, однако, не по приговору суда

уголовного, а по определению опекунского учреждения, на основании ходатайства законных представителей малолетних. Малолетних от 10 до 14 лет закон признает условно-вменяемыми. При этом менее важные деяния лиц этого возраста (проступки и нарушения) влекут за собой меры домашнего исправления, а в случае признания подростка совершенно беспризорным — и помещение его в воспитательно-исправительное заведение. Пребывание в последнем может продолжаться впредь до осуществления задачи исправления, но, во всяком случае, не далее достижения лицом 20-летнего возраста. В случае же совершения лицами в возрасте 10—14 л. важных преступлений, эти последние, независимо от характера их, вменяются как специальный проступок, который карается и особым наказанием, именно арестом в особом помещении на срок до 6 месяцев. Уголовный суд может также определить о помещении малолетнего по отбытии наказания в воспитательно-исправительное заведение, при чем осуществление этой меры зависит от особой комиссии при земском политическом управлении. Наконец, юный возраст от 14 до 20 лет признается смягчающим обстоятельством и, кроме того, тягчайшие наказания (смертная казнь, пожизненная тажкая тюрьма) не подлежат применению.

Более удовлетворительными представляются постановления венгерского уголовного законодательства, действующие в Словакии и Подкарпатской Руси. В силу § 15 новеллы ст. XXXVI 1908 г., абсолютно невменяемыми признаются здесь дети до 12 лет. В отношении их уголовное преследование не может быть возбуждено, и наказание их предоставляется семье или школе. Если выясняется, что ребенок подвергается опасности нравственной порчи или беспризорности, то опекунское учреждение может поместить его в детский приют или в воспитательно-исправительное заведение. Подростки от 12 до 18 лет называются юными лицами. Признание их вменяемыми и ответственными ставится в зависимость от степени их умственного и нравственного развития. При установлении умственной и нравственной отсталости юного лица, уголовные наказания к нему не применяются, но оно может быть отдано в воспитательно-исправительное заведение. Но и карательные меры, поскольку они вообще применимы к юным правонарушителям, существенно отличаются от наказаний в отношении взрослых. Именно в силу новеллы 1908 г. (§§ 17—33) и закона о детских судах 1913 г. к юным правонарушителям от 12 до 18 лет могут быть применены: выговор, отдача под попечительный надзор, условное осуждение, помещение в воспитательно-исправительное заведение и лишь в наиболее серьезных случаях — тюремное заключение. При совершении тягчайших преступлений лицами в возрасте от 18 до 20 лет смертная казнь и пожизненное заключение заменяются заключением на срок от 10 до 15 лет.

Устарелость б. австрийских законов и несогласованность

их с более совершенными, но все же не стоящими на высоте современных требований б. венгерскими законами, естественно, породили мысль о необходимости разработки проекта нового закона об ответственности юных правонарушителей, который распространял бы свое действие на всю территорию чехословацкой республики. Такой проект и был разработан уже к 1921 году, но до сих пор не был рассмотрен законодательными палатами. Проект этот (Osnova zákona o trestním soudnictví nad mládeží) прежде всего повышает возраст абсолютной уголовной безответственности до 14 лет. В качестве основного довода в пользу установления именно этой возрастной грани обычно и вполне основательно указывают на то, что он совпадает с периодом обязательного школьного обучения, что до этого возраста ребенок обычно не утрачивает связи с семьей и школой и не вступает еще в жизнь в качестве хотя бы полусамостоятельного работника. Физическое, умственное и нравственное развитие детей моложе этого возраста не достигает еще той, пусть даже относительной, зрелости, которая оправдывала бы применение к ним общих мер публично-государственного карательного воздействия. Здесь уместны лишь меры семейной, школьной и исправительно-воспитательной дисциплины, поскольку, разумеется, речь идет о нормальном ребенке, не требующем специального медицинского воздействия.

На этой точке зрения стоит и чехословацкий проект. Если, — читаем мы в нем, — малолетний до 14 лет совершит деяние, признаваемое вообще наказуемым, то опекунское учреждение (а не уголовный суд!) может применить к нему меру воспитательного или лечебного воздействия. В числе этих мер проект предусматривает: передачу в семью или школу для домашнего или школьно-дисциплинарного исправления, помещение в надежную чужую семью, в приют или в лечебное учреждение, назначение попечительного надзора или попечительного воспитания. Одновременно опекунское учреждение в праве сделать предостережение родителям или опекунам, не проявившим достаточной заботливости о ребенке.

Следующую возрастную группу, согласно проекту, составляют юные лица от 14 до 18 лет. И в отношении юных лиц могут быть приняты лишь меры воспитательного или лечебного характера, поскольку лица эти представляются настолько умственно и нравственно отсталыми, что не в состоянии понимать противоправность своего деяния или руководить своими поступками в согласии с этим пониманием. Но и юные лица с нормальным умственным и нравственным развитием не должны, по проекту, подвергаться уголовной каре, поскольку есть еще надежда, что они могут быть спасены с помощью воспитательного воздействия. Хотя в этом случае особый суд для малолетних и выносит обвинительный приговор, а в виде правила и определяет наказание, но суду предоставляется широкая возможность применения так наз. условного осуждения, т. е. от-

срочки исполнения наказания, которое погашается, если юное лицо в течение определенного срока добропорядочно ведет себя. Детский суд в праве определить в отношении лиц от 14 до 18 лет и такие меры, как попечительный надзор и попечительное воспитание, которые, конечно, не рассматриваются как уголовное наказание. В случае незначительности проступка или совершения его по простому легкомыслию либо под влиянием другого лица и т. п. суд может ограничиться одним внушением или выговором. Только в самых крайних случаях проект предусматривает в собственном смысле уголовное наказание, в форме заключения на срок от 8 дней до 5 лет. Лица от 16 до 18 лет, совершившие тягчайшие преступления, караемые обычно смертной казнью или пожизненным заключением, могут быть присуждены к заключению на срок до 10-ти лет.

Вместе с тем, проект имеет в виду реформировать и самый порядок исполнения наказания, поскольку оно применимо к юным лицам. На подробностях мы останавливаться здесь не можем. Укажем только, что проект предусматривает особую организацию мест заключения для юных лиц, с привлечением к надзору за исполнением наказания лиц, имеющих опыт в деле попечительного воспитания, и с учетом других современных требований рациональной постановки исполнения наказания (система прогрессивного заключения, условное досрочное освобождение и пр.).

Кроме установления возрастных границ и других условий уголовной ответственности несовершеннолетних, уголовный закон, как мы уже отмечали, содержит в особенной части ряд постановлений, ограждающих основные блага и интересы несовершеннолетних (жизнь, здоровье, половую и телесную неприкосновенность, права состояния) и защищающих их от жестокого обращения и развращения, от последствий недостаточного надзора за ними, от злоупотребления родительской и опекунской властью. Эти постановления едва ли есть основание рассматривать здесь в подробности, ибо и в б. австрийском и в б. венгерском праве, действующем в соответственных частях чехословацкой республики, они в общем примыкают к законодательствам всех культурных стран. Отметим здесь только, что и общее уголовное законодательство республики находится в настоящее время на пути к коренной реформе, выражением которой является проект единого уголовного кодекса в редакции 1926 года (См. Přípravné osnovy trestního zákona o zločinech a přečinech a zákona přestupkového. Praha. 1926). Из новелл, изданных в последние годы, заслуживает особого внимания закон о борьбе с венерическими болезнями (Zákon o potírání pohlavních nemocí z 11. VI. 1922. Sb. z. a n., č. 241), содержащий новую редакцию постановлений об охране половой неприкосновенности молодежи (Ср. особенно §§ 12, 16 и 20 этого закона).

§ 2. Судебная процедура по делам о юных

правонарушителях. Попечительный надзор. Отмеченная выше двойственность определений б. австрийского и б. венгерского законодательства по вопросу об уголовной ответственности несовершеннолетних сказывается и в области организации судебной процедуры по делам о юных лицах. И здесь венгерское законодательство пошло вперед по сравнению с законодательством австрийским. В то время, как австрийское процессуальное право только в известной степени приспособило разбирательство по делам о несовершеннолетних к новейшим задачам и требованиям, венгерский процесс создал особые суды для юных лиц (Zák. čl. VII z r. 1913 o soudech mladistvých). Но Чехословакия стоит уже на пути создания единого для всей государственной территории закона о судах для юных лиц (ср. отмеченный уже выше проект: Osnova zákona o trestním soudnictví nad mládeží). Главная заслуга в деле выработки проекта этого закона принадлежит известному чешскому криминалисту проф. др. А. Миржичке.

Как указывает др. Трыкар, на территории, где действует б. австрийский процесс, т. е. в исторических землях республики, разбирательство по делам о юных лицах отличается от обычного судебного процесса в отношении взрослых лишь тем, что первое происходит в виде правила под руководством председателя суда и что в случае осуждения юного лица одновременно должно быть вынесено решение о том, не надлежит ли ходатайствовать о помиловании осужденного[1]). Однако, необходимо иметь в виду, что большим усовершенствованием, связанным с судебным разбирательством по делам о малолетних, явилось в исторических землях (правда, главным образом, в Праге и некоторых других более значительных городах) создание института доверенных лиц (попечителей) по делам о малолетних правонарушителях.

Общий характер и задачи этого института, созданного, кстати сказать, не в порядке законодательном, а в порядке управления, определяется в особой инструкции (Návod k součinnosti důvěrníků při soudech mládeže). Основными задачами организации попечительства по делам о малолетних правонарушителях (pomocnictví při soudech mládeže) служат, с одной стороны, помощь судье в исполнительных действиях, связанных с разбирательством по делам о малолетних, а, с другой, исполнение тех функций, которые выходят за пределы деятельности суда или выполняются им в сотрудничестве с добровольными организациями попечения о молодежи. Речь идет при этом о следующих трех задачах: 1) об обследовании условий жизни малолетнего; 2) об участии попечителей при судебном разбирательстве, 3) о попечительном надзоре.

---

[1]) О некоторых иных особенностях процесса по делам о малолетних см. более подробно у Kallab'a: Příspěvky k dějinám trestního práva mládeže. «Péče o mládež». 1923, стр. 205 и сл.

Целью обследования является следующее. Оно должно выяснить прошлую и настоящую жизнь малолетнего правонарушителя, его семейные условия и окружающую обстановку и определить вероятные причины совершения им преступного деяния. Обследование должно служить опорой для судьи при определении вины юного лица и решении вопроса о мере, наиболее подходящей для воздействия на него.

Доверенное лицо (důvěrník) или попечитель (мы предпочитаем в дальнейшем пользоваться этим более привычным термином) должен выяснить все обстоятельства на месте и, на основании обследования, заполнить вручаемый ему опросный лист. При посещении семьи малолетнего обвиняемого попечитель рекомендуется как представитель бюро (Úřadovna pro péči o mládež) и вкратце объясняет цель своего посещения, стараясь в непринужденной беседе выяснить все необходимые данные и избегая официального протоколирования их на месте. Девизами попечителя должны быть — умение считаться с обстоятельствами данного случая, соблюдение необходимого такта и стремление снискать доверие тех лиц, с которыми ему приходится иметь общение. Не выяснение самого преступления и вины юного лица возлагается на попечителя (это — задача суда!), а лишь исследование причин, которые привели к преступному деянию («Úkolem důvěrníka jest toliko zjistiti příčiny, proč k činu trestnému došlo»).

В случае, если обследование в кругу семьи не дает надлежащих результатов, необходимо, согласно инструкции, обратиться к ближайшей среде (соседи, управляющий домом). Особенно необходимо это при выяснении вопроса, не подвергался ли малолетний жестокому обращению, не пользуются ли им для профессионального нищенства и вообще не оказывает ли на него неблагоприятного влияния самая семейная обстановка. При обследовании этого рода, инструкция требует особой осторожности и такта.

При выяснении условий жизни и личных обстоятельств, существенными являются сведения из школы, которую посещает малолетний, или от посещения которой он уклоняется. Сведения эти обычно запрашивает сам судья или Бюро попечения о молодежи, а попечитель лично обращается в школу лишь в случае, если это ему прямо поручено.

Если имеются в виду подростки, занятые службой, ремесленным или иным трудом, то, в виде правила, инструкция рекомендует посетить их работодателей, хозяев и мастеров. Здесь необходима сугубая осмотрительность, ибо хозяин, осведомившись о проступке подростка, может уволить его. Попечитель должен рекомендовать себя, как представителя опекунского суда или комиссии попечения о молодежи, и ни одним словом не упоминать о проступке, в котором подросток обвиняется (a nezmíní se ani slovem o trestném činu, z něhož mladistvý jest obviněn), разве что попечителю бесспорно известно, что хо-

зяин уже знает о нем. Иногда бывает необходимо опросить и прежнего хозяина: в таком случае в сугубой щепетильности обычно нет нужды.

Инструкция считается и с тем, что причиной проступков малолетних нередко бывает душевная болезнь, бо́льшая или меньшая степень слабоумия, отсталости и т. п. В этом случае необходимо освидетельствование малолетнего обвиняемого экспертом-психиатром, и материал для его суждения должен быть собран попечителем с величайшей тщательностью.

В опросном листе попечитель должен дать ответ и на вопрос, какую меру охраны он считает в данном случае уместной и не следует ли принять ее безотлагательно.

Что касается участия попечителя при самом рассмотрении дела в суде, то при публичном рассмотрении дела представитель Бюро попечения о молодежи может присутствовать на заседании наравне с другими лицами. Постоянный служащий Бюро (stálý zřízenec) должен присутствовать, по возможности, во всех случаях рассмотрения судом дел о малолетних. Но инструкция признает желательным, чтобы на судебном заседании присутствовал и тот попечитель, которому было поручено предварительное обследование. В случае необходимости он может представить суду свои объяснения. Участие попечителя при судебном следствии поможет ему дополнить, а в известных случаях и исправить ту картину, которая выяснилась для него при предварительном обследовании, что особенно важно, если тому же попечителю будет поручен в дальнейшем и попечительный надзор.

Представитель Бюро попечения о молодежи не правомочен выступать в качестве защитника. Но, как показывает опыт, суд обычно не возражает против выслушания заявлений его по вынесении приговора, напр., в смысле ходатайства об отсрочке исполнения приговора при условии хорошего поведения осужденного в течение определенного срока и т. п.

Нельзя не признать, что инструкция отражает на себе невыгоды отсутствия законодательного определения процессуальных прав и обязанностей попечителей. Трудность положения попечителя на суде смягчается на практике тем, что сами судьи вполне оценили положительное значение этого вспомогательного органа, облегчающего задачу суда и способствующего вынесению им не только формально безупречных, но и жизненно-справедливых приговоров. Будущий закон о судах для юных лиц, очевидно, должен упорядочить эту сторону вопроса.

Важнейшей задачей организации попечителей инструкция признает попечительный надзор. Мера эта применяется как при оставлении малолетнего правонарушителя в его собственной семье, так и при помещении его в чужой семье. При этом попечительный надзор может начаться или тотчас же по окончании судебного производства, или по отбытии на-

казания. Осуществление надзора естественнее всего поручить тому попечителю, на которого в свое время было возложено предварительное обследование условий жизни обвиняемого.

Цель попечительного надзора заключается в охране юного лица от беспризорности и прежде всего от тех вредных влияний, результатом которых был его проступок. Поэтому на попечителя возлагается всесторонняя забота о порученном его надзору подростке и воспитательное воздействие на него. Попечитель, естественно, должен часто посещать своего питомца и установить с ним отношения, основанные на доверии. Он должен поддерживать связь со школой, в которой учится подросток, с хозяином или мастером, у которого тот работает. Безработному подростку следует помочь в приискании работы и следить за посещением им дополнительной профессиональной школы. Надлежит обдумать и вопрос о том, чем занять подростка в часы его досуга, ибо беспорядочное времяпрепровождение молодежи на улице очень часто заключает в себе опасность дурного влияния. Инструкция указывает и на необходимость озаботиться о надлежащем выборе материала для чтения. Наилучших результатов достигает тот попечитель, который в состоянии посвятить порученному его надзору малолетнему несколько часов в неделю (напр., на вечерней прогулке и т. п.). В случае необходимости попечитель должен быть советчиком не только для подростка, но и для его семьи.

Непосредственная материальная помощь, согласно инструкции, не является задачей организации попечительства. Но в отдельных случаях такая помощь должна быть оказана при посредстве комиссии попечения о молодежи или благотворительного общества, при чем более подходящей формой помощи представляется помощь вещами (снабжение одеждой, обувью, обеспечение абонемента в столовой и т. п.), чем деньгами.

В случае уклонения подростка от попечительного надзора, попечитель сообщает об этом Бюро, которое делает соответственное предупреждение самому подростку и его законному представителю, а в крайнем случае обращается за содействием к опекунскому учреждению. Здесь возможны случаи, когда выходом из положения является помещение подростка в чужую надежную семью или в воспитательное учреждение, а иногда и возбуждение вопроса о лишении родителей власти над ребенком.

Попечитель обязан периодически представлять Бюро сведения о поведении подростка, порученного его надзору, об условиях его жизни, учения и труда, о признаках исправления. Особенно обстоятельным отчет попечителя должен быть в том случае, если возбуждается вопрос об отсрочке применения наказания малолетнему.

Попечительный надзор прекращается, если поведение подростка в течение длительного срока таково, что нет основания

опасаться повторного совершения им наказуемого деяния. В этом случае попечитель возбуждает перед Бюро ходатайство о прекращении надзора.

Должность попечителя, по инструкции, является почетной и потому не оплачивается. Подлежат возмещению лишь действительно понесенные им расходы (разъезды, почт. расходы). Надо сказать, однако, что опыт ряда стран, в том числе и опыт организации попечителей при судах о малолетних в дореволюционной России, показывает, что должность попечителя, требующая большой затраты труда, исключительной энергии и выдержки, должна быть, в виде правила, оплачиваема, что не исключает, конечно, привлечения к попечительской работе лиц, добровольно и безвозмездно несущих свои обязанности.

Отметим в заключение, что инструкция предусматривает периодические общие собрания попечителей для взаимного обмена данными опыта, разрешения спорных вопросов и получения указаний на будущее время[2]).

Если в исторических землях республики пробелы и недостатки законодательства о суде над малолетними восполняются в известной мере в порядке управления и не вполне оформленного практического приспособления к новым задачам и требованиям жизни, то на территории, сохранившей б. венгерское право и прежде всего в Словакии, упомянутый уже закон 1913 года создает твердое правовое основание организации особых судов для малолетних (Soudy mladistvých). Суды эти существуют в следующих городах: Братислава, Банска Быстрица, Комарно, Крупина, Левице, Нитра, Ружомберок, Шахи, Сеница, Тренчин, Жилина, Злате Моравце, Кошице, Прешов, Левоча, Римавска Собота, Михаловце, Кежмарк и Рожнава. До переворота и образования чехословацкой республики, в венгерских областях были созданы особые наблюдательные органы и общества патроната. За время войны и после переворота они или вовсе прекратили свою деятельность или проявляли

---

[2]) Иллюстрацией деятельности попечительской организации при уголовном суде в Праге (Úřadovna pro péči o mládež) могут послужить данные о ее деятельности до конца 1920 года, т. е. за время свыше двух лет. Из данных этих явствует, что орган попечения о юных правонарушителях оказал помощь в 501 случае. В 317 из них попечительская организация действовала по предложению уголовного суда. Условия жизни малолетних были подробно обследованы попечителями в 417 случаях; попечительный надзор установлен в отношении 167 подростков; текущие данные о поведении малолетних были собраны в 168 случаях. В 164 случаях потребовались выступления попечителей на судебных заседаниях. 88 малолетних были размещены на работу или отданы в учение, 128 — в различные учреждения; 71 лицу была обеспечена одежда или обувь, 34 подросткам оказана денежная помощь. По примеру Праги попечительские организации были учреждены и при нескольких провинциальных судах. Имеются и немецкие организации этого рода (напр., Sonderausschuss für Jugendgerichtshilfe bei der Landesstelle für Kinderschutz und Jugendfürsorge in Schlesien).

ее лишь в незначительной мере. Как отмечают отчеты с мест, публикуемые в журнале «Péče o mládež», восстановить прежние общества охраны молодежи невозможно в виду изменившихся условий. Дело в том, что членами их были, с одной стороны, государственные чиновники-венгры, после переворота в большинстве случаев оставившие службу, а, с другой, более состоятельные частные лица, также главным образом венгерской национальности.

В настоящее время делаются успешные попытки восполнить пробелы охраны детства при содействии местных отделов Чехословацкого Красного Креста и словацкого женского благотворительного общества Живена. Особые общества охраны молодежи созданы в Рожнове и в Кошицах. В Мукачеве также образовано подобное общество, которое, по предложению президента судебной палаты, дополнено особым отделом попечения о юных правонарушителях.

Из отчетов судей по делам о малолетних в Словакии явствует, что влияние неблагоприятных обстоятельств, связанных с войною, когда детская преступность и качественно и количественно возросла, начинает в последние годы ослабевать. Так, в округе Братиславского суда в годы войны (1915—1918) среднее число дел о малолетних равнялось 759, тогда как в 1921—1923 гг. лишь 645. Изменения в характере учиняемых юными лицами преступных деяний явствуют из того, что тюрьма в 1915—1918 гг. была определена в среднем в 177 случаях в год, а в 1920—1923 гг. в среднем лишь в 50—60 случаях. Равным образом уменьшилось и число случаев применения исправительного воспитания (с 33 до 8 в год), в то время как применение мер домашнего исправления возросло (со 105 до 138 в год).

§ 3. Проект закона о суде по делам о малолетних. И в вопросе об организации особого суда по делам о малолетних Чехословакии предстоит преодолеть двойственность ее законодательства. Эту задачу ставит себе упомянутый уже проект закона об уголовном суде по делам о малолетних (Osnova zákona o trestném soudnictví nad mládeží), который в свое время должен получить силу на всей территории республики. Материально-правовых постановлений проекта мы уже касались выше. Мы ограничимся здесь лишь самой общей характеристикой его процессуального содержания.

Суд по делам о юных лицах, согласно проекту, вверяется в более важных случаях коллегии из двух профессиональных (коронных) судей и двух народных заседателей (так наз. сенаты по делам о малолетних, — Senáty mládeže, složené ze 2 soudců z povolání a dvou lajků). В менее важных случаях функцию особого суда по делам о малолетних исполняет так наз. двухчленный сенат либо единоличный судья. Если окружный суд, при котором состоит этот судья (так наз. samosoudce mládeže), является, вместе с тем, судом опекунским в отношении

обвиняемого, то детский судья совмещает одновременно и обязанности опекунского судьи.

Детскими судьями могут быть назначены только лица, удовлетворяющие не только общим условиям судебной службы, но и особым требованиям, предъявляемым именно к детским судьям (kteří se svými vlastnostmi a svou povahou k tomu hodí, по выражению проекта). Обязанности заседателей при детском суде должны быть поручаемы лицам из среды опытных работников в области попечения о молодежи. По делам о юных обвиняемых женского пола в качестве одного из заседателей должна быть, по возможности, привлечена женщина.

Если при детском суде имеется особый попечительский орган (zařízení pro pomocnictví soudnictví mládeže), то суд пользуется его содействием особенно для выяснения условий жизни юного обвиняемого, а также и при назначении ему защитника. При этом проект закона о суде для малолетних создает для попечительского органа более определенное, чем в настоящее время, процессуальное положение, обязывая суд сообщать этому органу сведения о начале и приостановке уголовного процесса, данные о юном обвиняемом, а если это не противоречит интересам уголовного правосудия, и о самом преступном деянии. Кроме того, попечительский орган осведомляется судом о сроке судебного заседания, на котором представитель попечительского органа в праве присутствовать и, с разрешения суда, делать заявления. Проект предоставляет представителям названного органа и некоторые дальнейшие процессуальные права, в частности в сфере обжалования в пользу малолетнего, даже против желания последнего (právo opravných prostředků ve prospěch mladistvého a to i proti vůli mladistvého). На министерство юстиции проект возлагает прямую обязанность всемерно содействовать установлению и деятельности попечительского органа, учреждение которого при особых судах для малолетних является обязательным.

Из всего этого явствует, что несколько неопределенные правовые очертания попечительской организации, существующей в настоящее время, при введении проекта в действие получат твердую правовую опору.

Что касается ведомства детских судов, то, согласно проекту, компетенция их будет обнимать не только дела о наказуемых деяниях юных лиц, но и дела, в которых последние являются потерпевшими. В этом смысле рассмотрению детских судов подлежат дела о преступлениях, которые были учинены родителями, опекунами, работодателями и вообще лицами, на которых возложен надзор за малолетними, и объектами которых были малолетние, порученные их надзору. Далее, в ведение детских судов предполагается передать дела о наказуемых деяниях, для совершения которых названные взрослые лица (родители, опекуны и пр.) использовали малолетних, находящихся на их попечении, и, наконец, дела о преступлениях про-

тив нравственности, объектом которых являются дети, поскольку дела этого последнего рода не подлежат ведению суда присяжных.

Кроме уже изложенных, проект закона об особых судах для малолетних содержит и ряд иных постановлений (напр., по вопросу о предварительном заключении, о назначении малолетнему обвиняемому защитника и пр.), но мы не имеем в виду вполне исчерпать его содержание, а хотели бы лишь дать представление об общем его смысле и значении. Можно при этом не во всем согласиться с деталями проекта, в частности может возбуждать сомнения несколько громоздкое построение коллегиальных присутствий суда по делам о малолетних, но в своем основном содержании чехословацкий проект в общем отвечает тем требованиям, которые с такой настойчивостью выдвигает в этом вопросе современная жизнь[3]).

II. Меры предупреждения в деле борьбы с деморализацией молодежи

В борьбе против развращения молодежи и впадения ее в преступность современное государство не может ограничиваться мерами репрессивными в широком смысле этого слова, т. е. принимаемыми уже после обнаружения признаков прав-

---

[3]) Литература к гл. I-й. Prof. Dr. A. Miřička: Trestní právo hmotné. Část všeobecná. 1920. — Prof. Dr. A. Milota: Učebnice obojího práva trestního, platného v Československé republice. 1926. — Prof. Dr. J. Kallab: Příspěvky k dějinám trestního práva mládeže. Журнал »Péče o mládež« (далее всюду обозначаемый сокращенно — »P. o. ml.«). 1922, 1923. — Zucker: Über die Behandlung der verbrecherischen und arg verwahrlosten Jugend in Österreich. 1894. — Lenz: Das Jugendstrafrecht 1907. — Prof. Dr. A. Miřička: Slabomyslná mládež s hlediska reformy čsl. práva trestního. «P. o ml.» 1923. — MUDr. J. Dvořák: Ochrana dítěte a mládeže. V Praze. 1910. — J. Smrčka: O příčinách kriminality mládeže. »P. o. ml.« 1925. — Dr. A. Glos: O mládeži provinilé. Там же, 1923. — Zatímný návrh obecné části trestního zákona. 1921. — Přípravné osnovy trestního zákona o zločinech a přečinech a zákona přestupkového. Praha. 1926. — Minist. rada Karel Schrotz: Osnova zákona o trestním soudnictví nad mládeží a platné právo uherské. »Právní obzor«. 1922, sešit 5. — Návod k součinnosti důvěrníků k pomocnictvu při soudech mládeže. Nákladem České zemské komise pro péči o mládež v Čechách. — Zpráva o činnosti úřadovny pro péči o mládež u okresního soudu pro přestupky v Praze. — Prof. Dr. A. Miřička: a) Péče o mládež soudně stíhanou. V Brně. 1923; б) Organisace péče o mládež zločinnou a trestnými činy ohroženou. Журнал: »Ochrana mládeže«. 1917. в) O úřadovnách pro péči o mládež soudně stíhanou. «P. o ml.» 1923. г) Pomocnictví při budoucích soudech mládeže, »P. o ml.« 1922. — JUDr. J. Trykar: Soudnictví nad mládeží nyní a dle nové úpravy. «P. o ml.» 1924. — Růžena Kollmanová: Činnost důvěrnic při soudní péči o mládež. »P. o ml.« 1923. — Péče o mládež provinilou na Slovensku a Podkarpatské Rusi. »P. o ml.« 1924, стр. 278 и сл. — Кроме того, отчеты Чешской Земской комиссии попечения о молодежи и хроника, публикуемая в журналах «Péče o mládež» (Brno), «Jugendfürsorge» (См. особенно отчет: Tagung der Jugendgerichtshilfe in Troppau. «Jugendfürsorge». 1925 г., стр. 25 и сл.), а за прежние годы — в журнале «Ochrana mládeže».

ственного одичания или преступных наклонностей. Современное государство усвоило положения, формулированные уже просветительной философией 18-го века и нашедшие классическое выражение в сочинениях Беккариа и в Наказе Екатерины II: Гораздо лучше предупреждать преступления, нежели наказывать. Хотите ли предупредить преступления? Сделайте, чтобы просвещение распространилось между людьми. Наконец, самое надежное, но и самое труднейшее средство — сделать людей лучшими — есть приведение в совершенство воспитания (Наказ).

Перечислить все меры, которые принимает современное государство и общество для предупреждения деморализации юного поколения, нет возможности. В самом осуществлении этой задачи принимают участие: школа, община, различные вольные организации охраны детства и государство в целом. Общее благосостояние народа, его правовой порядок, постановка школьного и воспитательного дела, социальное законодательство и пр. — все эти факторы в своей совокупности должны быть приняты во внимание при оценке того, что сделано в данной стране для поднятия нравственного уровня молодого поколения на должную высоту и для предотвращения его деморализации.

В последующих строках мы хотели бы коснуться одной детали в общей деятельности по предупреждению нравственного развращения молодежи, именно борьбы с развращающим влиянием непристойного кинематографа. По этому вопросу, как и по вопросу о влиянии непристойной, сыщической и авантюристической литературы на рост детской порочности и преступности, существуют два резко противоположных течения. Одни полагают, что вообще нельзя серьезно говорить о влиянии специфической литературы и кинематографа на детскую преступность, другие, напротив, изображают это влияние, как весьма значительное, даже грозное. Посредствующее течение, опирающееся на внимательное изучение вопроса, утверждает, что обе эти оценки представляются ошибочными.

В чешской литературе находим некоторые данные по этому предмету. В 1922 г. чешский учитель Ян Вавржик произвел интересную анкету среди учеников 2-го класса городской (так наз. мещанской) школы по вопросу о том, читают ли они газеты, что в газетах занимает внимание детей и что особенно врезалось в их памяти при чтении газет за последнее время. Оказалось, что все ученики, числом 51, читают газеты; из этого числа почти половина (24) ищет в газете прежде всего сообщения об убийствах, 17 о разных происшествиях и несчастиях. На вопрос, что особенно запомнилось детям при чтении газет за последнее время, 40 мальчиков из 51 назвали тройное убийство в Бранике, 11 — убийство учительницы Прохазковой, 18 — смерть сестер Блажковых. «Наши журналисты, — замечает по этому поводу чешский учитель, — должны были бы со-

знать, что газеты в настоящее время читаются не только взрослыми, но и детьми школьного возраста, и, таким образом, газеты становятся влиятельным фактором внешкольного воспитания, о чем не должны забывать и родители». (Ср. Jan Vavřík. Noviny a děti).

Встречаем мы в чешской литературе и указания на случаи прямого влияния сенсационно-криминальных кино-фильм на детскую преступность. Так, др. Ант. Глос на страницах журнала «Péče o mládež» (1922 г., стр. 98), сообщает, что уголовный суд в Опаве разбирал не так давно дело, в котором дети, главным образом, под влиянием кино образовали воровскую шайку — «О-во вампиров» (Spolek vampírů, Bund der Vampiere). Влияние кино несомненно отразилось и в характере и осуществлении их преступных деяний («Vliv nevhodných představení byl nepochybný i v razu a provedení trestních činů), и прокуратура обратила на это особое внимание полиции и администрации в Силезии. И этот случай — далеко не единственный[4]).

Современное правовое государство из фактов этого рода не делает, разумеется, поспешных выводов о необходимости в отношении литературных произведений восстановить режим предварительной цензуры. Ибо ведь даже полноценная литература может при известных условиях оказать роковое влияние на развитие юного лица. Выход в этом смысле, следовательно, необходимо искать в правильном выборе чтения молодежью, в воспитании в ней подлинного художественного вкуса и в репрессивной борьбе с спекулятивным распространением в среде школьной молодежи непристойной и специфической «литературы».

Несколько иначе обстоит дело в отношении кинематографа. Здесь даже самые радикальные республиканские конституции предусматривают меры цензурной охраны особенно молодежи от влияния непристойного или вообще неподходящего для нее кинематографа. Правда, мы слышим голоса, решительно возражающие против утверждения о деморализующем влиянии кино. «Нельзя отрицать, говорит, напр., известный немецкий писатель Ганс Гейнц Эверс, что какой-нибудь вырождающийся мозг может быть побужден чтением криминального романа к преступным деяниям. Но я считаю совершенно невозможным, чтобы самый дефективный глупец (auch der defecteste Dummkopf) мог притти к мысли об убийстве под влиянием кинематографического представления. Ведь на кинематографических убийц через две минуты обрушивается карательное правосудие. Это может произвести только устрашающее, а отнюдь не подстрекающее действие». На эти доводы не без основания возражают следующее. В художественных ро-

[4]) Ср., напр., заметку: Co se může příhoditi dívce, která ráda navštěvuje biograf a miluje maskované lupiče. «Nár. Listy», 1925 г. № 51.

манах и театральных драмах изображение преступления является обычно эпизодом, вставленным в рамку гораздо более тонких, чем в криминальной кино-драме, психологических характеристик. Далее, самый состав читателей романов и посетителей драматического театра иной, чем состав посетителей кино, в значительной части состоящей из молодежи. И хотя в большинстве уголовных кино-драм преступник действительно не остается безнаказанным, но молодую и неискушенную фантазию увлекает не этот заключительный момент, а скорее та изобретательность, находчивость и ловкость, с которой совершаются преступления и с какой преступники ускользают от агентов власти. Но самое главное, как справедливо указывает известный педагог и детский судья Вальтер Гофманн, заключается в том, что здесь юное лицо соприкасается с ложным жизненным ритмом, и из этого соприкосновения возникают внутренние конфликты с окружающей обстановкой. Какие родители допустили бы, чтобы их дети вошли в соприкосновение с полусветом, с преступниками и проститутками? спрашивает В. Гофманн. А против этой среды в кинематографе странным образом не возражают. При этом даже обычные фильмы представляют кривое зеркало социальной жизни: атмосфера кутежа, флирта здесь является центральным пунктом жизни. Этот призрачный мир, не имеющий ничего общего с прозаической действительностью, приобретает для подростков магически притягательную силу; они не могут отказаться от него, как наркоман от своего яда. Отсюда страсть к кинематографу нередко заставляет молодежь не стесняться в выборе средств для получения денег на приобретение билета (кражи, растраты, мошенничества). Отметим здесь зарегистрированный в чешской прессе случай, когда суд, применив к юному обвиняемому условное осуждение, поставил одним из условий непосещение условно осужденным кинематографа в течение двух лет, ибо судебное разбирательство установило, что преступление было совершено под влиянием кино. (Ср. «Národní Listy» 1926 г., № 45).

И в Чехословакии не сочли возможным отказаться от кинематографической цензуры, к участию в которой привлечены не только представители официальных ведомств, но и деятели школы и попечения о детях. 14 июня 1924 г. при министерстве внутренних дел состоялось совещание цензурного кинематографического присутствия (censurního sboru filmového) с участием чешской земской комиссии попечения о молодежи. Предметом обсуждения был новый порядок фильмовой цензуры, намечаемый на основе отзывов, представленных из всей республики. Всего было получено 520 отзывов разных просветительных и культурных организаций. 91 отзыв признает, что цензура избрала надлежащий средний путь, 126 отзывов выражает неудовлетворение по поводу излишней ее терпимости, а 94 — недовольство недостаточной бдительностью фильмовой цен-

зуры в применении к молодежи. Отзывы, критикующие теперешний порядок, подчеркивают, что дурные фильмы посягают на нравственное чувство и портят вкус широких масс населения, и требуют одновременно решительной борьбы с фильмами, изображающими роскошную, беспорядочную и безнравственную жизнь и преступления.

Почти единодушны суждения о фильмах для молодежи, высказанные как со стороны чехов, так и со стороны немцев. Допущение молодежи к кинематографическим представлениям многие отзывы предлагают еще более ограничить. В частности высказаны пожелания вовсе не допускать молодежь на представления, рисующие в извращенном свете жизнь отдельных слоев населения, жизнь куртизанок, сыщические сюжеты и т. п.[5]).

Едва ли нужно делать оговорку о том, что одними цензурными запретами нет возможности бороться с вредными влияниями непристойного кинематографа на подрастающую молодежь. Русский писатель недавно не без основания заметил, что борьба с кинематографом была бы возможна, если была бы возможна борьба против целой эпохи индустриализма, господства нечеловеческих сил и скоростей, преобладания механических ритмов над органическими. (Ср. П. П. Муратов: Кинематограф. «Совр. записки». 1925, кн. 26). И в чешской печати вовсе нет склонности к огульному осуждению кинематографа, а чешские просветительные организации делают успешные опыты использования «великого немого» для целей образовательных и воспитательных.

В самое последнее время, по сообщению чешской печати, намечаются некоторые новые меры охраны молодежи от вредного влияния непристойного кинематографа. Именно Чехословакия, в связи с присоединением ее к Женевской конвенции об охране молодежи от порнографии, проектирует повысить воз-

---

[5]) Во время обсуждения вопроса в названном совещании также преобладали мнения о необходимости более строгого режима кинематографической цензуры и было сделано предложение о создании особого органа по цензуре фильм для молодежи (zvláštní senát pro filmy, které mají býti připuštěny pro mládež), с участием в нем представителей правительственных учреждений и культурно-просветительных организаций. Отныне намечается следующий порядок: общий орган фильмовой цензуры решает вопрос о допустимости фильмы вообще, затем ставится на голосование вопрос, подходит ли данная фильма для молодежи.

В журнале «Péče o mládež» (1924 г., стр. 208), откуда мы заимствуем эти данные, приводятся интересные сведения по статистике фильмовой цензуры в Чехословакии, дающие, вместе с тем, представление о широте распространения кинематографа. В 1923 году было подвергнуто цензуре 2.123 фильмы размером 2.052.379 метров; из них было допущено к представлению 2.027 фильм (1.883.812 метров), запрещено 96 фильм (168.567 м.). Из разрешенных к демонстрированию фильм 1.165 (575.184 метра) были допущены и для молодежи до 16 лет. Отметим, что в настоящее время в Чехословакии разрабатывается проект закона об охране молодежи от негодной и грязной литературы.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927 - 1928
Číslo výtisku: 29 - 30
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 749 - 768

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

раст допущения юных лиц на общие кинематографические представления с 16-ти до 18-ти лет[6]).

Из других предупредительных мер правовой охраны нравственного и физического благосостояния молодежи нельзя не указать на запрет продажи малолетним спиртных напитков, установленный законом 17 февраля 1922 г. (Zákon ze dne 17. února 1922, kterým se omezuje prodávání alkoholných nápojů. Sb. zák. a naříz. č. 86). Закон этот воспрещает продажу спиртных напитков всякого рода (пива, вина, фруктового вина, водки, ликеров, рома, сливовицы и т. п.) для потребления на месте детям и юным лицам до 16, а в некоторых случаях и до 18 лет, во всех общественных местах, гостиницах, кофейных, ресторанах, продажах на вынос, магазинах, буфетах и т. д., даже в том случае, если малолетних сопровождают взрослые. Изъятие сделано лишь в смысле разрешения продажи спиртных напитков, когда дети действуют по поручению взрослых, именно при продаже на вынос. Ответственными за нарушения приведенного выше запрета являются хозяева питейных и т. п. заведений и служащие, не подчиняющиеся указаниям хозяев; равным образом закон призывает к ответу родителей и воспитателей, допускающих потребление малолетними спиртных напитков. Юные лица, требующие в ресторанах и т. п. заведениях вино или пиво, обязаны представить официальное удостоверение о том, что им исполнилось 16 лет, а при требовании иных (очевидно, более крепких) напитков, — удостоверение о достижении ими 18-ти лет. Всякое лицо, подающее спиртные напитки, обязано отказать в подаче их, если возникает сомнение в возрасте лица, которое требует спиртных напитков. Во время танцевальных вечеров строго воспрещается продавать кому бы то ни было иные спиртные напитки, кроме пива и вина.

Нарушения изложенного закона подлежат административным карам. Кроме денежных взысканий, торговец, нарушивший данный закон, может быть, согласно промысловому уставу, лишен права торговли.

Мы не располагаем данными для объективного суждения о том, в какой мере закон 17 фев. 1922 г. оказал действие, на которое расчитывал законодатель[7]). Бытовые повседневные наблюдения показывают, что он, во всяком случае, не устранил потребления малолетними легко-алкогольных напитков, в роде широко распространенного в Чехословакии пива. Но едва ли можно отрицать за названным законом некоторое общепредупредительное значение. Закон дает, по крайней мере, воз-

---

[6]) Из литературы вопроса: J. Zapletal: 1) Návštěva biografů mládeží. «P. o ml.». 1922; 2) Kinematograf jako činitel výchovný. «Ochrana mládeže» (6. ročník). См. также хронику журналов «Péče o mládež» и «Ochrana mládeže».

[7]) Данные о потреблении спиртных напитков детьми школьного возраста (анкета Моравско-силезского союза абстинентов) см. в работе: Primář Dr. J. Jelínek: Alkohol a dítě. V Brně. 1922, стр. 12 и сл.

можность легальной борьбы со спаиванием молодежи и предоставляет добропорядочным торговцам право отказать в продаже спиртных напитков малолетним. По характеру своему закон примыкает к постановлениям соответственной части известного английского закона о детях 1908 г.

III. Охрана молодежи в гражданском праве

Основной социальной ячейкой в современном обществе продолжает оставаться семья. Забота и попечение о детях, естественно, возлагается прежде всего на их родителей, а публичное попечение о детях применяется в виде правила лишь в том случае, если задача попечения не выполняется семьей, этой естественной охранительницей ребенка. Обращаясь к вопросу о положении детей в семье, о правах родителей в отношении детей и детей в отношении родителей и их взаимных обязанностях, мы вступаем в область семейного права, являющегося частью права гражданского, хотя, как это признается и в чешской юридической литературе, здесь во многих отношениях проявляются начала социальное и публичное, ибо вопрос о судьбах молодого поколения не может быть полностью предоставлен свободному усмотрению частных лиц.

В исторических землях Чехословацкой республики нормы семейного права определяются бывшим австрийским гражданским уложением 1811 года (§§ 137—186. Obecní zákoník občanský z r. 1811) и новеллой к нему 1914 г. В Словакии и Подкарпатской Руси соответственные отношения регулирует бывшее венгерское гражданское законодательство. (Zákon čl. XX z roku 1877). В настоящее время разработан проект единого гражданского уложения для всей республики (ср. §§ 84—130 проекта).

В нашей статье нельзя вовсе пройти мимо вопроса о положении детей в гражданском праве, но, вместе с тем, нет возможности сколько-нибудь подробно излагать всю совокупность относящихся сюда постановлений: для этого потребовалась бы целая книга. Для наших целей представляется достаточным, помимо некоторых общих замечаний, дать краткую характеристику охранительных постановлений гражданского права в отношении детей, главным образом, в области опеки.

В своем изложении мы пользуемся преимущественно ценными работами проф. Яромира Седлачка, подходившего к вопросу о положении детей в гражданском праве именно с той стороны, на которую мы указали выше, а также работой проф. Эмиля Свободы о семейном праве и др. Антонина Тумы о юридических основах социального попечения о детях в Чехословацкой республике. Главное внимание при этом мы обращаем на право, действующее в исторических землях республики.

Отец признается здесь главою семьи (§ 147 obč. zák.: Práva,

jimiž se honosí zejména otec, jako hlava rodiny, slovou mocí otcovskou). Он должен обеспечить содержание своей жены и детей; мать и восходящие родственники имеют в этом смысле субсидиарную обязанность. На мать закон возлагает прежде всего обязанность физического воспитания детей согласно указаниям отца (§ 141 «Matka... pečuje hlavně o to, aby děti nabyly tělesné zdatnosti a zdraví». § 148: «Otec určuje, čím se má státi dítě nedospělé»); общей обязанностью родителей является воспитание детей в широком смысле этого слова, обнимающем их физическое и духовное развитие и подготовку их к будущей самостоятельной жизни (§ 139 obč. zák.). Закон при этом обязывает детей к почитанию и повиновению родителям (§ 144). Гражданские законы облекают, далее, родителей правом отыскивать детей, от них ушедших, и требовать их возвращения при содействии властей. Карательно-дисциплинарная власть родителей выражается в праве их наказывать детей, живущих безнравственно, неповинующихся им и нарушающих домашний порядок и спокойствие. Наказания не должны быть чрезмерны и вредить здоровью детей (§ 145). Отец, пренебрегающий своей обязанностью по содержанию и воспитанию детей, может быть лишен отцовской власти. Не только сам ребенок, но и всякий, кто знает об этом (nýbrž kdokoliv o tom zví), особенно ближайшие родственники, могут обращаться за помощью к суду против отца, который злоупотребляет своей властью, пренебрегает своими обязанностями или ведет бесчестный или безнравственный образ жизни (§§ 177, 178). Наиболее тяжкие посягательства родителей против детей предусматриваются уголовным законом.

Опекунский суд, в округе которого живут родители, должен надзирать за тем, воспитывают ли родители, и прежде всего отец, своего ребенка надлежащим образом. В области надзора опекунский суд имеет широкую свободу усмотрения и избирает соответственные средства воздействия (предупреждение, строгое предупреждение, ограничение отцовской власти, взятие ребенка, наконец, лишение отцовской власти).

Указывая на то, что государство в известных случаях властно вмешивается в семейные отношения с помощью школы (обязательное всеобщее обучение), опекунского и уголовного суда, проф. Я. Седлачек основательно подчеркивает, что государство не нарушает этим естественных отношений между родителями и детьми, ибо бережное отношение к семейным связям является первым условием успешного попечения о детях («...řádné šetření rodinných svazků je prvou podmínkou zdárné péče o mládež...»). Закон не может не считаться с тем, что в жизни создаются положения, когда позволительно говорить о неполноте и даже отсутствии семейных связей. Положение детей осложняется прежде всего в случае раздельного жительства и развода супругов. Вопрос о том, при каком из супругов должен жить ребонок, решает в этом случе опекунский суд. Рас-

ходы по содержанию и воспитанию ребенка несет отец и в том случае, если ребенок остается у матери; обязанность матери является в этом отношении субсидиарной.

Если отец длительно не заботится о своей семье потому ли, что не может (например, безвестно отсутствует), или не желает, ребенку назначается опекун. В известных случаях суд может постановить об отдаче ребенка в приют или поручить заботу о нем обществу попечения о молодежи, — в частности, например, если и мать не в состоянии заботиться о ребенке.

В случае смерти матери нет повода для вмешательства опекунского суда, ибо обязаность заботиться о ребенке остается за отцом, который является законным представителем своих детей. В случае смерти отца суд обязан назначить детям опекуна, на которого возлагается забота о личности и имуществе малолетнего, причем эта обязанность может быть возложена и на мать.

Внебрачное происхождение детей, по воззрению современного законодательства, не является опорочивающим или позорным для ребенка, как это считали ранее, но внебрачное происхождение создает отношения, основанные на начале родственной связи с матерью: между отцом и внебрачным ребенком нет родственного отношения в смысле юридическом. Отец не имеет над внебрачным ребенком отцовской власти; законным представителем его является опекун. Но отец обязан давать средства на содержание и воспитание ребенка. Если отец не в состоянии полностью доставлять необходимые средства, то обязанность эта переходит на мать и её родителей. Отец не в праве взять у матери рожденного ею вне брака ребенка, поскольку мать желает и может его воспитывать. Но если это воспитание приносит вред ребенку, обязанность воспитания переходит на отца. Родители могут прийти к соглашению о том, как они желают содержать и воспитывать внебрачного ребенка, но это соглашение не должно быть во вред ребенку и его правам («úmluva taková nesmí býti na újmu dítěti a jeho právům», по выражению § 170 obč. zák.).

Всюду, в том числе и в Чехословакии, часто возникают существенные затруднения при истребовании от отца внебрачного ребенка средств на его содержание (так называемых алиментов). Как отмечает чешский судебный деятель г. Смрчка, далеко не редки случаи, когда все судебные меры взыскания алиментов оказываются безуспешными. Названный автор, на основании своего судебного опыта, усматривает причины этого явления в частности в следующем. Не всегда надлежащим образом оценивается то, что отец внебрачного ребенка, обдумав положение еще до предъявления к нему иска о содержании, женится на матери ребенка и узаконяет последнего. Это имеет, конечно, огромное значение как для судьбы матери, так и для будущности ребенка.

Осмотрительный опекунский судья поэтому еще до обра-

щения к мерам судебно-принудительным дает отцу время на размышление, советует ему исполнить нравственный долг в отношении матери и вступить с нею в брак, ибо судья, не имея возможности принудить его ко вступлению в брак, в случае успешного нравственного воздействия в этом смысле на отца, поможет матери и внебрачному ребенку в гораздо бóльшей мере, чем с помощью принудительного взыскания средств на содержание. Обращение к мерам судебного взыскания без этой предварительной попытки часто оказывается фатальным и исключает психологически для отца возможность вступления в брак с матерью своего ребенка («otec totiž zanevře na matku dítěte, maje za to, že ona ho soudně pronásleduje»). Г. Смрчка, вместе с тем, отмечает случаи, когда отец внебрачного ребенка проявляет такое упорство в своем нежелании исполнять свои обязанности по содержанию ребенка, что всячески скрывает свое имущество и доходы, меняет место жительства и даже бросает работу, лишь бы не платить алиментов («jen aby exekuci se na něm nic dobýti nemohlo»). Впрочем, в огромном большинстве случаев отцы внебрачных детей — молодые люди, не располагающие распознаваемым имуществом (beze všeho viditelného majetku). (Ср. J. Smrčka, rada vrch. zem. soudu: Účelnost vymáhání alimentů nemanželským dětem. «P. o ml.». 1924, стр. 3 и сл.). Неудивительно поэтому, что и в Чехословакии, как и в других странах, внебрачные дети являются особенно часто физически и нравственно заброшенными и нуждаются в социальном попечении.

Значительность числа детей, нуждающихся в попечении (сироты, полусироты, необеспеченные внебрачные дети, подкидыши, беспризорные и пр.) вызвали к жизни, кроме опеки индивидуальной, новые формы опеки, о которых в этой связи необходимо хотя бы кратко упомянуть. Мы имеем в виду опеку, осуществляемую учреждениями (poručenství, které obstarávají ústavy) и так называемую коллективную опеку (poručenství hromadné).

Согласно первой новелле к гражданскому уложению 1914 г. (§ 50, теперешний § 207 obč. zák.) личная опека не назначается в отношении несовершеннолетнего, неимеющего ни недвижимого, ни значительного движимого имущества, поскольку этот несовершеннолетний находится в учреждении принудительного труда (v pracovně donucovací), в исправительном заведении (v polepšovně), или в государственном или частном приюте попечения о молодежи, устав которого утвержден государственной властью. Равным образом, личная опека не определяется по отношению к питомцу, воспитываемому в чужой семье, но под наблюдением заведующего приютом. В отдельных случаях, однако, и несовершеннолетнему воспитаннику приюта может быть назначен личный опекун или оставлен уже ранее назначенный, если это вызывается интересами питомца. Но в этом

случае опекун не имеет права вмешиваться в воспитание, получаемое ребенком в приюте.

Как указывает др. Ант. Тума, постановление закона об опеке со стороны учреждений исходит из убеждения, что начальники учреждений, ведающих попечением о сиротах и заброшенных детях, могут исполнять опекунские обязанности с бóльшим успехом, чем частные лица, ибо они находятся в постоянном общении с подопечными и располагают надлежащим опытом и специальными знаниями. Для точности необходимо отметить здесь, что в Чехии задолго до упомянутой новеллы 1914 г. в применении к домам для подкидышей этот порядок уже существовал (декрет 17 авг. 1822 г.). С 1 янв. 1910 г. в Чехии при учреждениях этого рода были созданы особые юридические отделения (ochranná oddělení právní) в целях отыскания отцовства, взыскания алиментов, усыновления и пр.

На ряду с опекой учреждений законом 1914 г. была создана, как мы сказали, также опека коллективная (ст. 54 новеллы 1914 г., ст. 208 obč. zák.). Если отсутствуют лица, желающие принять на себя опекунские обязанности, или если необходима деятельная защита прав и интересов неимущих подопечных, то опека может быть возложена на подготовленное к тому должностное лицо, занимающее публичную должность, или на общество попечения о молодежи. На них могут быть возложены также отдельные опекунские права и обязанности. В интересах подопечного суд может отменить принятую им меру. Более подробно вопрос о коллективной опеке определен изданным во исполнение закона распоряжением 24 июня 1916 г. (Nařízení ze dne 24. června 1916, č. 195 ř. z.).

Мера эта приобрела особое значение в применении к внебрачным детям, причем коллективная опека устанавливается в этом случае следующим образом. По ходатайству общины или иной корпорации президент земского или краевого суда, по соглашению с политическим управлением, поручает коллективному опекуну на будущее время опеку над всеми или над определенными группами детей данного участка. Об этом производится надлежащая публикация и сообщается повивальным бабкам, которые обязаны в течение 24 часов уведомить коллективного опекуна о рождении внебрачного ребенка. В этих случаях представитель должностной опеки (коллективный опекун) принимает на себя опеку с момента уведомления его о рождении ребенка и, со своей стороны, оповещает об этом в каждом отдельном случае опекунский суд.

В Словакии и Подкарпатской Руси в применении к несовершеннолетним, не находящимся под отцовской властью, действует закон об опеке 1877 г. (Zák. čl. XX z r. 1877). В силу этого закона, опека поручается прежде всего матери, как законной и естественной опекунше. Опекунские функции по законодательству, действующему в Словакии и в Подкарпатской Руси, возложены не на опекунские суды, а на особые опекунские ор-

ганы, расположенные в трехстепенном инстанционном порядке. Вспомогательную роль играют в отношении их так называемые общинные опекуны, на которых лежит: исполнение опекунских обязанностей до назначения личного опекуна, посредничество между опекуном, с одной, и родителями и родственниками, с другой стороны, надзор за осуществлением опеки, сообщение опекунским учреждениям данных, касающихся ведения опеки и т. д. Здесь, таким образом, идея коллективной опеки находит себе также известное выражение.

Общий пересмотр гражданского законодательства в связи с разработкой проекта единого гражданского уложения для всей территории республики связан и с ревизией постановлений в области семейного права, а, следовательно, неизбежно затронет и положение детей в гражданском праве. Общая тенденция проекта заключается в усилении охраны несовершеннолетних и в устранении различного рода архаизмов ныне действующего гражданского права[8]).

VI. Охрана труда рабочей молодежи

Вопрос об охране труда подростков вообще, а в государстве со столь развитой промышленностью и со столь интенсивным сельским хозяйством, как Чехословакия, представляет бесспорно первостепенный интерес.

В области социального вопроса в чешском обществе еще до образования самостоятельного Чехословацкого государства пользовались большим влиянием идеи теперешнего главы государства Т. Г. Масарика. Чешский вопрос, — говорил проф. Масарик, есть вопрос социальный; малая нация может увеличить свою силу и значение путем качественного улучшения своего состава. В частности в защиту 8-часового рабочего дня проф. Масарик писал уже в известной своей работе — Osm hodin práce. Вместе с тем, самый социальный состав населения Чехии в значительной мере предопределил тот успех, которым

---

[8]) Литература к гл. III-й. Dr. E. Svoboda: Ochrana mládeže právem občanským. «Ochrana mládeže». 1918. Prof. Dr. Emil Svoboda: Rodinné právo. 1921. — Prof. Dr. Jaromír Sedláček: а) Dobrovolná péče o mládež. («P. o ml.». 1924 г.); б) Odnětí a omezení moci otcovské. (Там же. 1922 г.); в) Otázka úpravy generálních poručenství. (Там же. 1923 г.). — Dr. Ant. Tůma: Právní základy sociální péče o mládež v republice československé. V Praze. 1925. (Глава: Péče poručenská). MUDr. Jan Dvořák: Ochrana dítěte a mládeže. Souborné vydání cyklu studií o ochraně dítěte a o ochraně mládeže. 1910. (Особенно статьи: а) Časová úprava poručenství a opatrovnictví; б) Nemanželské dítě v péči vlastní matky). — J. Smrčka: Účelnost vymáhání alimentů nemanželským dětem. («P. a ml.». 1924 г.). — E. K. Rosol: Proveďme sčítání dětí nemanželských. (Там же. 1923 г.). — Dr. Rudolf Hüfler: Das Kind im bürgerlichen Recht. Klagenfurt. 1924. — Интересные данные о формах сотрудничества опекунских органов и Окружных комиссий попечения о молодежи см. Zpráva o činnosti České zemské péče o mládež na Moravě v Brně za rok 1923. (Гл. VI: Právní ochrana, стр. 34 и сл.). Проф. А. В. Маклецов: Социальное попечение о детях в чехословацкой республике. Прага 1926.

пользовались здесь идеи коренной социальной реформы. Между тем Австро-Венгерская монархия (особенно Австрия), после некоторых реформ 80-ых годов прошлого столетия, обнаруживала в области социального законодательства большую косность и неподвижность, далеко не поспевая за соседней с ней Германией.

Чехословакия с самых первых дней своей самостоятельности, т. е. с конца 1918 года, проявила большую широту и решительность в деле социальной реформы, и характерно, что одним из первых актов революционного Национального Собрания был закон 19 дек. 1918 г. о восьмичасовом рабочем дне. Не менее примечательно и то, что закон этот был принят им единогласно. Охране детского труда посвящен специальный закон 17 июля 1919 г. Общим регламентом для Чехии, Моравии и Силезии является промышленный устав 1859 г. (Živnostenský řád ze dne 20. prosince 1859), дополненный рядом новелл. Устав этот с некоторыми изменениями был введен законом 10 дек. 1924 г. также в Словакии и в Подкарпатской Руси.

Каково же основное содержание постановлений социального законодательства Чехословакии по вопросу об охране труда детей и подростков? — Дети до 14-ти лет вообще не могут быть наемными рабочими. Подростки до 16 лет, а девушки до 18 лет могут быть допускаемы лишь к легким работам, не вредящим их здоровью и не препятствующим их физическому развитию. Ночная и подземная работа запрещена для женщин вообще, независимо от возраста. Закон возбраняет и родителям употреблять детей до 14 лет на работу, независимо от того, идет ли речь о работе в семье или об использовании детского труда для собственного их содержания или содержания родителей. Кратковременная работа в форме помощи в домашнем хозяйстве дозволяется. Лишь в виде исключения допускается труд детей от 12 лет (в земледелии в отношении легкого труда — от 10 лет), поскольку труд этот не вредит здоровью детей, не угрожает их физическому и духовному развитию и не мешает обязательному посещению школы. В дни школьного обучения работа подростков не может длиться более двух часов, в прочие дни — более четырех часов, а в земледелии и домашнем хозяйстве — более шести часов. Работа малолетних в воскресные дни и в религиозные праздники (pro náboženské vyznání dítěte nařízených) запрещена вообще. В земледелии и в домашнем хозяйстве детям должен быть обеспечен непрерывный отдых в течение десяти часов — от 8-ми часов вечера до 6 час. утра, в остальных отраслях детский труд не дозволяется от 8 ч. вечера до 7 утра, с допущением некоторых изъятий для необходимых работ. Дети не допускаются к работе в питейных заведениях и при публичных представлениях.

Владельцы промышленных предприятий, в которых работают юные лица до 16, а в известных случаях и до 18 лет, обязаны иметь список их, содержащий сведения об их возрасте.

месте жительства их самих, родителей их и опекунов, о сроке поступления на работу и оставления ее.

Надзор за исполнением правил об охране жизни, здоровья и нравственности юных работников в фабричных и промышленных заведениях и о соблюдении норм труда и правил ремесленного ученичества осуществляется промышленными инспекторами (živnostenští inspektoři), состоящими на государственной службе по министерству социального попечения.

По данным отчетов промышленной инспекции, приведенным в докладе Чешской Земской комиссии попечения о молодежи международному союзу по охране детства в Брюсселе, определение рабочего времени в смысле изложенного выше закона имело благие последствия и для рабочей молодежи, которая в настоящее время трудится с бо́льшей интенсивностью и меньше времени проводит в отвлекающих от работы праздных разговорах. При правильном надзоре в более значительных промышленных заведениях нравственность рабочей молодежи обычно не терпит ущерба. Опасности в этом отношении создает скорее время досуга.

Названный доклад Земской комиссии отмечает вредное влияние неблагоприятных жилищных условий, в частности совместного ночлега юных и взрослых рабочих и служащих в гостиничном промысле («zejména v živnosti hostinské a hotelové, kde často v nehygienických spárnách učni nuceni jsou přespávati v společných postelích», стр. 37). Потребностью устранения этого явления вызвано создание приютов для ремесленных учеников.

Наиболее опасным в нравственном отношении доклад признает работу несовершеннолетних в трактирах, пивных, гостиницах, ночных кафе, танцовальных заведениях, кабарэ и барах, где разрешается работа лиц мужского пола старше 16-ти лет. Сюда следует присоединить такие занятия, как продажа газет, цветов и сластей на улицах, в кофейных, на вокзалах, в поездах, использование подростков для ношения рекламных плакатов и т. п. Подростки приучаются бродить по улицам, что оказывает на них деморализующее влияние. Вредными представляются и такие занятия, где молодые рабочие вследствие высокой температуры вынуждены работать полунагими (напр., в химической и сахарной промышленности). Небезопасными для добрых нравов молодежи являются и некоторые сезонные работы (собирание хмеля, пастушество и пр.), как по условиям их производства, так и по отсутствию надлежащего надзора за юными рабочими. Привлечение большого числа молодых работниц в некоторых отраслях промышленности, где надзор за ними обычно поручается взрослым служащим-мужчинам, также влечет за собою неблагоприятные последствия.

В последнее время повременная печать Чехословакии обратила внимание на недостаточность попечения о рабочей молодежи старших возрастных групп. Указывают на то, что офи-

циальное попечение о молодежи ограничивается в большинстве случаев пределом 18-тилетнего возраста. Между тем в особо тяжелое положение попадают молодые работники по окончании ремесленного ученичества, в частности те из них, которые избирают себе профессию, уже избыточно насыщенную рабочими силами. В одной из статей по этому вопросу, опубликованной на страницах пражской газеты «České Slovo» (1926 г., № 127) под выразительным заголовком: «В мастерскую или в дом принудительных работ?» (Do dílny nebo do donucovací pracovny?) находим следующие данные.

Обычно мастера-ремесленники по окончании ремесленным учеником срока обучения увольняют его и ищут себе новую даровую рабочую силу. Молодой работник, не имеющий семейных и дружеских связей, часто вообще не находит занятия или, по крайней мере, вынужден неопределенно долгое время искать работы. Для многих наступает тяжкое время безработицы, когда обращения о принятии на работу остаются тщетными, неимущие родители помочь не в состоянии и приходится браться за всякий поденный труд. Некоторые так и остаются на работе, чуждой их профессии, другие в конце концов приискивают себе подходящее занятие, но значительное число направляется в большие города и прежде всего в Прагу.

Небольшой запас средств быстро истощается. Скоро денег начинает не хватать и на ночлег в приюте, где приходится платить всего две кроны за ночлег и утренний и вечерний суп. Тогда молодой ремесленник хватается за всякую работу: предлагает свои услуги по переноске багажа на вокзалах и тяжестей на рынке. Часто не находится и такой работы. Между тем платье изнашивается и превращается в отрепье, уличная жизнь сводит молодого человека с сомнительными приятелями. Начинается бродяжническая жизнь, с ночевкой на вокзалах, в парках, под мостами, на лодках, в притонах окраин, с попрошайничеством и нищенством. От этого уже недалеко и до первого столкновения с уголовным законом.

Наибольший процент задерживаемых полицией за профессиональное нищенство и бродяжество принадлежит именно к этому разряду лиц. Некоторые из них впоследствии попадают в дом принудительных работ.

Борьба с явлением этого рода относится только отчасти к организации попечения о молодежи в тесном смысле слова, ибо многое зависит здесь от общих мер, каковы: более рациональное размещение ремесленных учеников по отдельным профессиям; мероприятия по борьбе с безработицей и пр. Во всяком случае, ныне обращается сериозное внимание на необходимость более деятельной заботы об этой категории молодых рабочих, которые — часто не по собственной вине — попадают не в мастерскую, не в контору и не на фабрику, а в дом принудительных работ или даже в тюрьму.

Молодое государство, разумеется, не в состоянии и при

доброй воле исцелить все социальные беды, но всякий непредубежденный наблюдатель не может не признать, что чехословацкое законодательство об охране труда вообще и труда рабочей молодежи в частности стремится установить и практически осуществить нормы, соответствующие современным требованиям и тем началам, которые определены, как основы международной регламентации охраны труда, Международным Бюро труда при Лиге Наций. В этом отношении весьма показательно, что Чехословакия уже в 1921 году ратифицировала конвенцию о минимальном возрасте промысловой зрелости[9]).

V. Вопрос о взаимоотношении публичного и частного попечения о молодежи в чешской специальной литературе

Одним из основных вопросов современной социальной политики является проблема охраны детства. Выделение ее в особую отрасль социальной политики находит себе полное оправдание. В самом деле, детский возраст характеризуется, как возраст естественной неполноты развития. Это качество свойственно каждому ребенку, каждому малолетнему, даже независимо от хозяйственного положения родителей или других близких лиц. Малолетние при всяких условиях являются предметом попечительной, охранительной деятельности прежде всего со стороны родителей или семьи, а если это семейное попечение отсутствует или оказывается неудовлетворительным, выступает или, точнее, должна выступать охрана со стороны общества и государства. Особые свойства малолетнего, как незрелого человека, как человека в процессе становления, вызывают необходимость особых мер попечения и охраны и, следовательно, выделение этих мер в особую отрасль социальной политики.

Знакомясь с организацией попечения о детях в Чехословацкой республике, мы прежде всего встречаем сложную картину раздельности правовой регламентации охраны детства, раздельности, вытекающей из дуализма социального законодательства, доставшегося, как наследие, от бывшей Австро-Венгерской монархии. Об этой стороне вопроса мы говорим в других частях нашей работы. Здесь же мы хотели бы отметить

---

[9]) Литература к гл. IV-ой. Dr. E. Štern: Labour legislation (глава: Protection of Young Workmen) в издании Czechoslovakia. A Survey of Economic and Social Conditions. Edited by Dr. Josef Gruber. New-York. 1924. — E. Štern: La journée de huit heurs en Tchécoslovaquie и V. Procházka: Les loisirs des ouvriers en Tchécoslovaquie в издании: La politique sociale en Tchécoslovaquie. Prague. 1924. — Dr. V. Verunáč: Dělnická otázka a náš průmysl. (Гл. VI). Praha. 1923. — Zpráva o úřední činnosti živnostenských inspektorů. 1924. — Zaměstnání škodlivá mravnosti mládeže (Zpráva, zpracovaná na základě posudků živnostenských inspektorátů v Čsl. republice, zaslaná Českou Zemskou komisí Mezinárodnímu sdružení pro ochranu mládeže v Bruselu). «P. o ml.» 1926. č. 2. J. Zapletal: Náš dorost (Příspěvek k dorostové péči). V Brně. 1923. — Журнал: «Sociální revue», издаваемый министерством социального попечения Чехословацкой республики.

следующее. Законодательные и вообще регламентационные нормы представляют лишь некоторую раму; то, что находится в этой раме, зависит в значительной степени от живой человеческой деятельности, от творческого человеческого духа. И, может быть, нигде в такой мере, как в области попечения о детях, не оправдывается справедливость известного английского афоризма: не мероприятия, а люди! Да, только люди, только живые души мыслящих, чувствующих и волящих людей в состоянии претворить мертвую воду внешних регламентов в живую воду подлинного участливого попечения о малых сих.

И для того, чтобы уяснить сложные формы современной постановки дела попечения о молодежи в Чехословацкой республике, следует прежде всего ознакомиться с тем, что думают по этому вопросу те, которые деятельно участвуют в этой ответственной работе, приспособляя ее к новым потребностям и задачам. И одним из коренных вопросов организации и реорганизации попечения о молодежи в Чехословацкой республике является, естественно, вопрос о том, надлежит ли предоставить монополию в деле охраны и попечения о молодом поколении государственной власти, или же следует привлечь к деятельному сотрудничеству с нею и общество, и в какой форме. Вопрос этот имеет не только теоретическое, но и глубоко практическое значение. Об этом свидетельствует и то внимание к нему, которое посвящает ему специальная чешская литература, на основных течениях которой мы в дальнейшем и остановимся. Эта специальная литература по вопросам, связанным с попечением о детях в Чехословакии, значительна: помимо ряда монографических работ, к ней должны быть причислены журналы «Ochrana mládeže» (Прага) и «Ochrana dítěte (Брно). По прекращении этих изданий, в связи с войною, Чешской Земской комиссии в Чехии и Моравии удалось основать в 1922 г. ежемесячный журнал «Péče o mládež» в Брне, являющийся, несомненно, одним из лучших изданий этого рода в Западной Европе: статейный материал журнала и его богатая хроника представляют собою незаменимое пособие при изучении постановки дела попечения о детях в Чехословацкой республике. Существует и немецкий орган, издаваемый немецкой земской комиссией по защите детства и попечению о детях и немецким союзом попечения о детях в Чехословакии под названием «Jugendfürsorge» уже в течение десяти лет (Рейхенберг-Либерец).

Наиболее полное освещение вопроса о взаимоотношении частной и публичной деятельности при организации попечения о молодежи мы находим в работах проф. Каллаба, др. Ант. Тумы, проф. Седлачка и др.

Проф. Ярослав Каллаб указывает, что до сих пор многие смотрят на помощь детям, как на своего рода благородный спорт, которому посвящают себя отдельные добросердечные

лица, не имеющие иных забот. Кто думает так, тот, очевидно, не замечает существенной социальной перемены, вызванной хозяйственными и культурными условиями нового времени и выражающейся в известном распаде семейных связей. Распад этот находит свое выражение в том, что очень многие семьи не в состоянии дать своим детям те основы физического, духовного и нравственного воспитания, которое особенно необходимы в условиях современной сложной общественной жизни. Результатом этого является значительная смертность грудных детей, недостаточная забота о детях, физически и духовно дефективных, которых при надлежащем попечении можно было бы сохранить, и на ряду с этим рост армии детей порочных или, по крайней мере, стоящих на пути к испорченности, легко поддающихся дурным влияниям.

Где же выход из этого положения? Следует ли все надежды возлагать на государство и его служебные органы? Проф. Каллаб полагает, что расчитывать в этом смысле только на государство невозможно. «Именно попечение о молодежи государство, со своими официальными органами, не может надлежащим образом обслужить, ибо ведь здесь речь идет о замещении недостающего семейного попечения. Каждый отец и каждая мать подтвердит, что забота о детях не может быть втиснута в рамки твердых и неизменных правил и инструкций, свойственных официальной служебной деятельности: действенным является здесь не внешний авторитет, которым обладают органы власти, а неустанная терпеливая работа каждого дня, не служебный долг, а любовь к ребенку».

Социальное попечение о молодежи, нуждающейся в помощи, нельзя, по мнению чешского ученого, отождествлять с такими государственными задачами, как суд, военное дело, финансовое управление, которые сосредоточены в руках государства. Здесь должен прежде всего приложить свой труд тот, кто, благодаря своей тесной связи и знакомству с жизненными условиями, порождающими детскую недостаточность и порочность, и благодаря своей любви к детям, дает гарантию посильной замены недостающей им семейной заботы. Поэтому основной проблемой организации социального попечения о молодежи является целесообразное разделение труда, строгое различение задач, которые может выполнить государство и его официальные органы, и тех задач, которые способно осуществить правильно организованная общественная добровольная помощь или благотворительность. При этом термин «благотворительность» понимается не в смысле только эмоционального момента, случайного движения доброго сердца. Нет, здесь позволительно говорить о долге частных лиц в отношении государства. Мы часто, — замечает Я. Каллаб, — говорим о своем демократизме. Но демократизм есть не что иное, как отождествление каждого отдельного лица с государством. Это — сознание, что я могу и должен работать для государства и в

том случае, если я и не являюсь его чиновником («Demokratism není právě nic jiného, než ztotožnění se každého jednotlivce se státem. Je to vědomí, že pro stát mohu a mám pracovati i tehdy, nejsem-li právě jeho výkonným úředníkem»).

Развивая ту же мысль в другой своей работе, проф. Каллаб усматривает в преувеличенной вере во всемогущество государства недостаточное понимание демократизма. Мы были воспитаны в убеждении, — говорит он, — что над нами стоит какая-то сверхъестественная сила, которую мы называли государством, государем, властью и которая, обладая какими-то чрезвычайными качествами, в состоянии помимо нас позаботиться обо всем и избавить нас от всех затруднений[10]). Подлинный демократ смотрит на дело иначе. Он знает, что государство есть только форма организации граждан и что оно может выполнять свои задачи только в том случае, если каждый гражданин проникнут убеждением, что нельзя жить только для себя, и что долгом гражданина является работать по мере сил для улучшения жизненных условий ц е л о г о. Вопрос о том, будет ли данная конкретная задача лучше осуществлена административным органом государства или целесообразной частной организацией граждан представляется вопросом чисто техническим.

Та же сторона вопроса привлекает внимание другого чешского ученого, проф. Яромира Седлачка. Он также настаивает на том, что работа официальных органов должна быть восполняема деятельностью добровольной, которая видит единственное воздаяние в успехе своей деятельности. Служебная деятельность связана с многими предписаниями, которые, хотя и необходимы для единства публичной службы, но, вместе с тем, все же делают эту службу по необходимости шаблонной. А попечение о детях не должно быть шаблонным, ибо отношение семьи к обществу в каждом отдельном случае складывается иначе, и ребенок представляет собою индивидуальность, которую нельзя ввести в заранее установленные рамки. При служебной деятельности утрачивается то непосредственное отношение к деятельности, какое существует при работе добровольной. Кроме того, чиновник обременен многими иными делами; он вынужден полагаться на содействие из среды неслужилой; на осведомление со стороны полиции. А требовать от полиции, — и при отличной ее организации в Чехословакии, — чтобы она исполняла и практическую работу в области попечения о детях, значило бы требовать слишком многого.

---

[10]) Совершенно в том же смысле высказывается и др. Ант. Тума: «Нелепый расчет во всех случаях на государство, как на что-то всемогущее (jako na něco všemocného), вел бы несомненно к исчерпанию и ослаблению всех его сил: ведь государство, как целое, создаем все мы вместе. Каждый из нас является его частью и на каждом лежит обязанность облегчать ему его социальные задачи». Ср. Dr. Antonín Tůma: Poměr státu k dobrovolné sociální péči o mládež. 1923. Стр. 17—18.

В согласии с проф. Каллабом и проф. Седлачек признает, что демократическое государство не может основываться на начале властной опеки и принимать на себя всю заботу о гражданах. В частности современное государство не может само во всей полноте осуществить все практическое попечение о молодежи. Государство может лишь контролировать, надзирать за тем, осуществляется ли это попечение в согласии с задачами государства и с его властной организацией. Государство может оказывать материальное содействие делу попечения, но общество не должно возлагать все свои упования на государство, а обязано само проявлять возможно более широкую и планомерную самодеятельность.

Здесь мы подходим к вопросу, который также нашел в чешской специальной литературе подробное освещение. Мы имеем в виду вопрос о формах, в которых должна выражаться добровольная деятельность общества в сфере попечения о детях. Опасность традиционной филантропии заключается в том, что она часто носит случайный и, если можно так выразиться, любительский характер. Личное добросердечие и гуманность способны, конечно, сделать многое, но где уверенность, что помощь, оказываемая в силу этих побуждений, действительно, оказывается наиболее нуждающимся, и что она распределяется равномерно. Отсюда мысль, которая в последние десятилетия нашла себе почти всеобщее признание, именно мысль о необходимости выполнения и добровольной общественной помощи по определенному плану и определенными средствами, постоянно совершенствуемыми и отвечающими данным потребностям.

Таким образом, в чешской специальной литературе мы находим весьма ценную и содержательную разработку общего вопроса о принципах организации социального попечения о молодежи и прежде всего проблемы взаимоотношения публичного и частного попечения о ней[11]).

Проф. А. В. Маклецов.

---

[11]) Литература к гл. V-й. Dr. Jar. Kallab: a) Úkoly dobrovolné sociální péče o mládež. «P. o ml.», 1922, № 1; б) O dělbě a soustředění práce v sociální péči o mládež. «P. o ml.». 1924, № 1. — Prof. Dr. J. Sedláček: Dobrovolná péče o mládež. 1924. № 7, 8, 9. — Dr. Antonín Tůma: Poměr státu k dobrovolné sociální péči o mládež. V Brně. 1923. — Dr. Jos. Zelinka: Veřejná péče o mládež a administrativa. «P. o ml.». 1925. — Pracovní plán sociální péče o mládež na Moravě. Napsali prof. Dr. Jaroslav Kallab, Marie Trnková, Karel Kotek. V Brně. 1926. — Dr. A. Sum: Sociální péče ve státě demokratickém. «P. o ml.». 1925. — Dr. J. Kubista: Stát a filantropie. «P. o ml.». 1923. — Soupis zařízení soc. péče o mládež v Československé republice. Vydalo ministerstvo sociální péče. 1925. (Глава: Povšechná organisace sociální péče o mládež. Veřejnoprávní péče. — Dobrovolná péče). — Dr. Ant. Tůma: Právní základy sociální péče o mládež v republice Československé. V. Praze. 1925.

Н. Г. Чернышевский

(К столетней годовщине со дня рождения)

Сто лет со дня рождения[1]) такого человека, как Николай Гаврилович Чернышевский, — веха не забвения, но воспоминания и возврата.

Его основные идеи еще не отжили, да и не могут отжить, пока просвещение не стало всеобщим благом и социальная справедливость не легла в основу общежития.

Славная и бесконечно тяжелая жизнь Н. Г. Чернышевского так проста внешне, так сложна и глубока внутренне и так поучительна в своей духовной красоте! Сын скромного саратовского протоиерея, он еще из духовной школы вынес знание всего, что могло дать пищу его уму в окружающих книгах и людях. Под руководством вдумчивого и для того времени просвещенного человека, каким был его отец, Николай Гаврилович перечитал все, что можно было достать в городе и в окружающей помещичьей среде, и положил начало весьма основательному изучению восточных и западных языков. По-латыни и по-гречески он еще в училище писал целые рассуждения. В Саратове же Чернышевский изучал татарский, арабский и древне-еврейский языки[2]) и начал читать на важнейших европейских языках, которыми вскоре овладел в совершенстве. После домашней подготовки родители отправили его в петербургский университет, так как юноша не выражал никакого желания посвятить себя духовному званию.

Университетское преподавание второй половины сороковых годов было безжизненно и сухо-формально. Философские науки были изгнаны; социальная мысль сводилась к восхвалению самодержавия. Но то, что не давалось в университетских стенах, постигалось чуткой молодежью из запретных европейских книг, отражавших бурную политическую и умственную борьбу Запада. Недосказанные слова Белинского о реальной «действительности» воспринимались чутьем во всю глубину их затаенного смысла, а смысл этот указывал на необходимость применения к русской государственной жизни преобразовательных идей западного социализма. Материалистическое ученье Людвига Фейербаха чередовалось с идеями Шарля Фурье, сеявшего семена великих идей трудовой солидарности и непоколебимой веры в лучшее будущее человечества. Научившись у Гегеля диалектическому методу рассуждения, Чернышевский воспринял все, чем жила современная ему евро-

---

[1]) День рождения — 12 июля 1828 г.

[2]) Знание этих языков считалось, по тогдашним местным условиям, необходимым для молодых людей, готовивших себя к священническим и, в частности, миссионерским обязанностям.

пейская жизнь. Переписываясь с отцом в эти годы, Чернышевский часто прибегал к латинскому языку, чтобы николаевские жандармы и почтмейстеры, любители вольного чтения, не могли догадаться, о чем писал молодой студент.

Идеалы Чернышевского складывались под двойным воздействием — ненависти к государственному строю, существовавшему на страданиях бесправного народа, и лозунгов свободы и равенства, раздававшихся с ораторских трибун Запада. Он внимательно следил за парламентской борьбой и жадно впитывал в себя страстную проповедь французских социалистов. Наряду с этими занятиями Чернышевский не пренебрегал и лекциями университетских профессоров. Как ни мало говорили его душе филологические упражнения, он усвоил все, что могли дать ему Плетнев и Никитенко в области литературной и Срезневский по языку и славянским наречиям. Среди профессоров он быстро приобрел репутацию не только выдающегося студента, но и замечательного ученого. Особенно Срезневский старался выработать из него филолога, много с ним говорил и даже поручил составить словарь к Ипатьевской летописи. Как ни далек был Чернышевский своим пытливым и живым умом от этой полезной, но механической работы, он преодолел себя и словарь к Ипатьевской летописи составил. Заметим вскользь, что этот словарь, напечатанный на почетном месте одного из академических изданий, не потерял своего научного значения и до сих пор. Но после него Чернышевский счел себя вправе не возвращаться к специальным филологическим занятиям и предпочел взять для своей кандидатской работы литературную тему.

Приобретенный им точный метод научного мышления увлекал его, однако, не в сторону литературы, несмотря на то, что последняя пользовалась его горячим сочувствием. Университетская кафедра, по праву ожидавшая лучшего кандидата, заявившего себя на экзаменах более ученым, чем его отсталые профессора, сильно привлекала его, но не сама по себе. Его стремлением было сделать предметом университетского преподавания те философские принципы современного европейского мышления, при свете которых все отрасли человеческого знания, к какому бы разряду они ни относились, приводили бы к единому, цельному и научно-обоснованному мировоззрению. Последнее должно было раскрыть в возможной полноте и смысл исторического процесса и характер дальнейшего поступательного движения человечества. Естественнее всего научные стремления Чернышевского могли бы быть выражены в виде чисто философских или философско-исторических лекций. Но об этом на рубеже сороковых и пятидесятых годов, в худшие годы николаевской реакции, нечего было и думать: кафедры философии не существовало, философское же направление мысли молодого ученого начинало внушать опасения и самому запуганному университетскому начальству.

По достоинству оценивая философскую неосведомленность своих профессоров, Чернышевский решил избрать темой магистерской диссертации особого рода рассуждение. Оно должно было иметь все внешние признаки этюда по эстетике, но по существу оставаться проникнутым тем новым, позитивно-материалистическим, взглядом на все сущее, который он почитал единственно правильным и истинно-научным. В основу рассуждения была положена мысль, служившая развитием последних взглядов Белинского, о том, что человек в своих действиях обязан руководствоваться ясным и точным пониманием реальной действительности, что тогда означало — отдать все свои силы делу освобождения крестьян и борьбе с деспотизмом.

Это так и понималось — одинаково и друзьями и врагами крепостничества. «Действительность» на языке той эпохи означала прежде всего крепостную массу русского народа, ожидавшую освобождения от тисков политического и социального угнетения. К этой «действительности» тянулись все мысли и чувства сознательных творцов русского прогресса. Дать их стремлениям философское обоснование, связать общей идеей разрозненные усилия и желания, являлось той задачей, которой решил посвятить свой талант и энергию Чернышевский.

Однако, предстояла упорная борьба с официальными предрассудками, которые поддерживались в обществе консерватизмом мысли и бездеятельностью. Защитники самодержавия и крепостничества охотно пользовались и приспособляли к своим интересам те истолкования религии и философии, которые как бы узаконили их враждебность ко всякого рода политическим и социальным реформам. Обмещанившийся романтизм и односторонне воспринятая гегелевская эстетика были одинаково удобны для поддержания в обществе уверенности, что сложившийся в России порядок ненарушим, и что несовершенство его образованные люди могли восполнять созерцанием прекрасного в искусстве, особенно в поэзии. Охотно повторяли стих Шиллера:

Честь безумцу, который навеет
Человечеству сон золотой...

Много сил положил Чернышевский на борьбу с этого рода предрассудками. Он доказывал, что человек должен в своей действительной, т. е. разумной жизни самым трезвым, самым внимательным образом участвовать в общеполезном труде, в удовлетворении потребностей общественной среды и народа, ее создающего. Характеристике миросозерцания, которому принадлежала эта мысль, и была посвящена его знаменитая диссертация Об эстетических отношениях искусства к действительности. Имея в виду своих будущих оппонентов, он писал свою диссертацию полушутя, полусерьезно, сознательно выдвигая на первый план острые углы своей мысли и не особенно останавливаясь на объектив-

ной сущности отдельных предпосылок. Доказывая, что «действительность» прекраснее искусства, что живое лицо бесконечно выше портрета, хотя бы и написанного первоклассным художником, Чернышевский не столько интересовался существом их отношений, сколько намеренно обострял грани идеологического контраста, чтобы вызвать спор и привлечь к нему внимание. Спор должен был, естественно, подвергнуть критическому пересмотру целый ряд представлений, державших общественную мысль в состоянии усыпления. При этом становился на очередь вопрос о том, в чем же сознательная личность найдет свое «я»: в деятельной работе над средой, погрязшей в непонимании самых существенных вопросов жизни, или в устарелых понятиях того патриархального уклада, когда личность не сознавала своих органических связей с социальной средой и народной стихией?

Диссертация Чернышевского, связанная исторически с последними годами николаевского царствования, явилась первым окном в простор европейской мысли. В ней, как и позже, заговорил публицист, имевший исключительную научную подготовку. Философия и искусство не отрицались, но понимались и применялись в том смысле, какой был необходим для защиты идей известного порядка. Внушая эти идеи, Чернышевский не столько служил науке, философии и искусству, сколько мыслил этими категориями творческой самодеятельности человека. Все годилось для построения его мысли — и новые экономические учения, и реалистический характер русской художественной литературы, открывавшей в то время блестящую страницу в культурном развитии, — всюду Чернышевский умел находить убедительные доказательства верности своего основного положения о том, что действительное и реальное, как он их понимал, должны составлять предмет исключительной заботы и размышления умственно развитого человека[3]).

Следует ли говорить, что защита диссертации в 1853 году, с исключительным успехом проведенная Чернышевским, не доставила ему университетской кафедры? Некоторые профессора, а затем и министерство, почувствовали, что дух и мысли, изложенные в диссертации, при всей их затушеванности, не отвечали характеру официальной науки. Совет университета не мог не признать Чернышевского магистром, но министерство, формально утвердив постановление совета, положило это утверждение под сукно и держало его в неизвестности в течение шести лет, сообщив о своем утверждении только тогда, когда Чрнышевский никакой необходимости в нем не имел.

Правящие власти достигли своей цели — не допустили молодого ученого до общения с молодежью. Но это общение при-

[3]) Подробная история диссертации Чернышевского рассказана мною в статье: «Н. Г. Чернышевский и его диссертация об искусстве», Голос Минувшего, 1916 г., кн. 1.

шло с другой стороны: Н. А. Некрасов, редактор и вдохновитель «Современника», после двухчасовой беседы с Николаем Гавриловичем, передал ему главное руководство журналом. Перед Чернышевским открылась аудитория всей молодой и передовой России, с первых же статей почувствовавшей магическую силу его возбуждающего слова. Место Белинского оказалось снова занятым: у русского общества появился идейный руководитель.

Деятельность Чернышевского в «Современнике» представляет собою одну из блестящих страниц русской публицистической мысли. В его лице появился писатель, который возвел публицистику на степень и науки и своего рода искусства. Тонкость мысли и богатство логических оттенков находили идеально простую форму словесного выражения, за которой чувствовался огонь фанатической убежденности. Идейная проникновенность и благородство настроения одинаково воспитывали и поучали. Пафос ученого и темперамент идеалистически настроенного революционера придавали его стилю особую бесспорность, красоту и остроту интеллектуальной проникновенности. Он вносил эти свойства во все, о чем писал. Его Очерки гоголевского периода внушали иное, серьезное и глубокое, понимание литературы. Они отчетливо проводили, несмотря на цензурные тиски, мысль о таком служении искусству, которое отводило ему роль благороднейшего орудия прогресса. Не называя Белинского, на имени которого лежал цензурный запрет, автор очерков давал, однако, чувствовать, что новое миросозерцание, своим первым появлением в русской литературе, было обязано именно великому критику. Поддержанная Чернышевским идейно-социалистическая традиция становилась руслом, в которое укладывались различные течения сказочно развивавшейся литературы; в Очерках гоголевского периода почерпал, между прочим, двоюродный брат Чернышевского, А. Н. Пыпин, вдохновляющие мотивы для своей грандиозной историко-литературной концепции. Рядом с Очерками появился блестящий этюд о Лессинге и его эпохе, этюд, далеко не утративший своего значения и до настоящего времени.

В своих исторических мнениях Чернышевский отбрасывал все теории и взгляды, противоречившие его основному убеждению, что человечество неизменно движется по пути экономического и нравственного прогресса. Так и в области критики литературной он не считался ни с какими авторитетами и установившимися суждениями, если художники не вели читателей к высшим стремлениям идейного и общественного свойства. По мысли Чернышевского, в эпоху напряженной борьбы между насилием и свободой, невежеством и просвещением, все художественное творчество должно было служить победе свободы и

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927 - 1928
Číslo výtisku: 29 - 30
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 769 - 788

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

правды. Только в этой относительности должны пониматься критические взгляды Чернышевского, выражавшиеся им, по обыкновению, ясно и намеренно обостренно. Любя и поклоняясь Пушкину, он нападал на проповедников эстетической исключительности, прикрывавшихся лавром односторонне понятого пушкинского эстетизма. Противополагая ему гоголевский натурализм, он мог заявить, что для своей эпохи, т. е. для пятидесятых годов, Некрасов был выше, т. е. необходимее Пушкина, ибо стихами Некрасова выражалось народное угнетение и жажда свободы. Тургенев и Гончаров были прекрасными писателями не сами по себе, но потому, что они изобличали дворянскую дряблость и неспособность к действию. Под тем же углом зрения рассматривал Чернышевский и другие литературные явления. Но он вскоре передал критическое перо Н. А. Добролюбову, который явился выразителем и продолжателем его взглядов, сам же он деятельно занялся политическими и экономическими работами, а также вопросами, связанными с приближавшимся освобождением крестьян от крепостной зависимости.

Чернышевский обладал оригинальнейшим даром писательского слова. Слово это не было красочным извне, нигде не обнаруживало художественной преднамеренности, рассчитанной на эстетическое чувство. Но его действие на мысль не только не исключало игры воображения, но, напротив, выражало сознательную цель вызвать над теоретическим положением, игравшим роль фундамента, сложнейшее построение. Читатель затягивался в процесс этого построения, где воображение читателя действовало уже по законам художественного восприятия. Чаще всего иллюстрировалось одно положение, служившее символом веры писателя: «когда люди поймут... когда они убедятся» в истинности тех или иных принципов, — они станут добры, справедливы и счастливы. Одной из многочисленных иллюстраций этого положения и был знаменитый роман Что делать?, который заключает в себе несколько прекраснейших перспектив возможного на земле счастья, перспектив, повторявшихся в мечтах многих гениальных людей. Смысл этого романа был в свое время ясен всем, кроме цензоров и жандармов: вырабатывать принципы по чертежам высочайших достижений человеческой мысли и подчинять этим принципам свою личную жизнь, а не учиться, как жить, у людей умственно неразвитых, у слепых и безвольных рабов житейской тины. В романе, как и в других произведениях, рассчитанных на игру воображения, осталась незамеченной одна любопытная сторона: удивительная изобретательность логических блесток и изломов. Это настоящее кружево сплетающихся мыслей, их сцеплений и расхождений, уклонов, моментов нападения и защиты. Автору, словно шахматному игроку, — а таковым Чернышевский в действительности был, — хотелось вовлечь читателя в паутину сложнейших комбинаций и подчинить в заключение

логике искусно выработанного плана — «внушить» и «убедить», заставить сказать: как это было сложно и как стало ясно!

Когда-нибудь найдутся не одни лишь «проницательные» читатели, как, смеясь, называл Чернышевский невежественных хитроумцев, но любознательные и серьезные люди, которые прочтут не одно Что делать?, но и «поэмы», кажущиеся на первый взгляд столь странно-фантастическими. Они раскроют их затаенный, загадочный смысл и скажут, что и в этих поэмах Чернышевский проводил те же простые истины о необходимости переустройства жизни не средствами насилия и борьбы, но путем убеждения и истинного знания того, что полезно и нужно всем без исключения людям. Не философии, не социологии, с ее стареющими для нашего времени теориями, будут они учиться у Чернышевского, но великому искусству мыслить, познавать и находить свою жизненную цель при помощи и философских и социологических знаний. В этом заключается громадная гуманизирующая сила его сочинений, которая останется вечно юной и неиссякаемо привлекательной. Кому же из его читателей не станет ясно, что без научно выработанного миросозерцания так же трудно будет разбираться в жизненном лабиринте, как путнику, ночью бредущему без фонаря? Кто не поверит Чернышевскому, что сознательно стремиться к благородной цели можно тогда лишь, когда это стремление проникнуто убеждением в достижимости человеческого совершенства? Недаром Николай Гаврилович раньше Гексли опроверг односторонние выводы дарвиновской теории борьбы за жизнь и указал, что классовая борьба вовсе не необходима для достижения социальной справедливости. Читатели оценят и высокий разум исторических воззрений Чернышевского, которые заставляли его отбрасывать всякие иные теории и заключения кроме тех, которые подтверждали его взгляд на непрерывность и закономерность человеческого прогресса. В этом отношении многие страницы его сочинений, раскрывающих судьбы исторического движения рас и народов, должны были бы занять видное место на страницах учебников, особенно для нашего молодого поколения, идущего в жизнь без веры в ее благое и разумное предназначение.

Не станем здесь останавливаться на перечне научных, экономических, политических и критических статей Чернышевского и высказывать предположения, какие из них более и какие менее полезны современному читателю. Это цель не одной, но многих работ, достойный предмет нескольких диссертаций. Заметим лишь, что сочинения Чернышевского занимают десять объемистых томов, а в эти тома вошло далеко не все им написанное. Эта необыкновенная умственная производительность является тем более поразительной, если принять во внимание, что подавляющее большинство изданных сочинений создано в течение каких-нибудь девяти-десяти лет свободной литературной работы. Можно себе представить, каких размеров и какой

ценности досталось бы нам духовное наследство этого исключительного труженика, если-бы его личная судьба не сложилась так трагически.

Эта судьба — драгоценнейшая жертва, принесенная на алтарь русской народной свободы. И жертва эта не забудется никогда.

Правительство Александра II, вынужденное после крымского поражения заняться крестьянской реформой из боязни народного восстания, было встревожено влиянием Чернышевского на радикально настроенную молодежь, работавшую в народной среде. Правительству было известно убеждение Чернышевского, что в деле освобождения оно остановится на том же полупути, на каком оно останавливалось во всех прочих реформах. Чернышевский предвидел, что правительство сохранит институт многоземельных помещиков и обидит землей крестьян. Он был уверен, что правительству окажется просто не под силу сломить упорство крупных землевладельцев, застарелых крепостников, и без того раздраженных либеральными веяниями нового царствования. Додумывая каждое положение до логического конца, Чернышевский убеждался, что достижение гражданской свободы и экономического раскрепощения не может явиться только в результате всенародного требования. Реформа должна была совершиться, по его мысли, «par le peuple», не не «pour le peuple», как думал Герцен, возлагая надежды на добрую волю Александра II: на этом и произошла знаменитая размолвка Герцена с Чернышевским.

Влияние Николая Гавриловича на созданную им прогрессивную интеллигенцию заставило правительство не быть разборчивым в средствах, чтобы в решительный момент перелома, на заре реформы 19 февраля, насильственно устранить его влияние и разорвать умственную и нравственную связь его с обществом. Не располагая достаточными судебными уликами, правительство воспользовалось ложными доносами и подлогом одного из своих агентов, арестовало Чернышевского, судило его под давлением высочайшего мнения о «крайней опасности сего литератора» и осудило 4 мая 1864 года на бессрочную каторгу. Во время процесса, сидя в Алексеевском равелине Петропавловской крепости, Чернышевский, не имея возможности писать политических или экономических статей, придумал новую форму творчества — трактат в виде романа.. Этим трактатом-романом и было Что делать? Чтобы понять стиль этого произведения и проследить радужный мост, соединяющий Лопухова и Кирсанова с светозарными видениями Веры Павловны, надо не забывать, что роман был написан в тюрьме под надзором и в ожидании самой суровой развязки. Это не помешало, однако, Чернышевскому развивать в нем те же идеи, которым он не изменял никогда, стараясь будить в людях бодрость духа и стремление к строительству новой жизни.

Тюрьма впервые и почти навсегда разлучила Чернышевского с семьей. В семье и в литературной деятельности заключались единственные источники его личного счастья и личных стремлений. Лишившись журнала, оторванный от семьи, не зная ни влечений к внешним благам жизни, ни иных страстей, кроме страсти истинного, можно сказать — апостольского служения человечеству, Чернышевский отправился 20 мая 1864 г., после двухлетнего пребывания в крепости, в далекую сибирскую ссылку.

Жандармы помчали опасного «преступника», закованного в кандалы, на тряской телеге, не давая ему отдохнуть, через степи, леса, горы, широчайшие реки, грозившие смертью на переправах, к Нерчинскому руднику, куда и домчали его к половине августа. Там, во мгле и снегах безотрадной пустыни, а затем в Вилюйске, не менее суровом и безлюдном, в помещениях сырых и холодных, вел Чернышевский одинокую, убийственно однообразную жизнь И тогда не испытал он ни озлобления, ни ненависти к людям, бывшим его тюремщиками. Он действовал на них своей добротой и терпением, — в конце концов они становились его почитателями и даже друзьями. Петербургские власти и, в частности, сам либеральный монарх Александр II, зорко следили, однако, по донесениям своих агентов, за всеми подробностями жизни полярного узника. Боясь побега, о котором Чернышевский и не думал, жандармы приказывали часто менять стражу и производить постоянные проверки. Письма Николая Гавриловича к жене и детям подвергались строжайшему жандармскому просмотру, и многие из них не доходили по назначению. Его «Сибирские письма», недавно дополненные новыми находками, представляют собою единственную в своем роде трагедию могучего духа и пламенного сердца, заброшенного на долгие годы — на целых девятнадцать лет! — в гиблые полярные места восточной Сибири[4]). К этим годам относится одно из трогательнейших стихотворений Н. А Некрасова, посвященное Чернышевскому. Стихотворение это доказывает, с какой нежной скорбной любовью думал поэт о своем неизменном друге:

Не говори: «забыл он осторожность,
Он будет сам судьбы своей виной!..»
Не хуже нас он видит невозможность
Служить добру, не жертвуя собой.

Но любит он возвышенней и шире,
В его душе нет помыслов мирских.
«Жить для себя — возможно только в мире,
Но умереть возможно для других!»

[4]) «Чернышевский в Сибири». Переписка с родными. Статья Е. А. Ляцкого. Примечания М. Н. Чернышевского, 3 тома. Спб. 1912—1913. — В этом издании, во вступительных статьях, мною рассказана жизнь Чернышевского в годы ссылки: «Нерчинский рудник» и «Вилюйск в Якутской области».

Так мыслит он — и смерть ему любезна,
Не скажет он, что жизнь ему нужна,
Не скажет он, что гибель бесполезна:
Его судьба давно ему ясна.

Его еще покамест не распяли,
Но час придет — он будет на кресте.
Его послал Бог гнева и печали
Рабам земли напомнить о Христе[5]).

Чернышевский сохранил невозмутимую твердость духа, преодолевая ужасное одиночество, граничившее с сознанием заживо-погребенности. Его неутомимо-деятельный ум продолжал питаться размышлениями о тех же социальных и экономических проблемах, над которыми он работал за своим столом ученого и редактора в Петербурге. Краткие отражения этих размышлений сохранились в письмах к детям, которых он из своей якутской могилы пытался учить мыслить и жить в гармонии с самим собою и с неизменной любовью к людям. Сибирские

[5]) Пользуюсь случаем возразить г. К. И. Чуковскому, который в примечании к напечатанному выше стихотворению (Полное собрание стихотворений Н. А. Некрасова, редакция и примечания Корнея Чуковского Москва—Петербург 1927 г., стр. 563) относит первую редакцию его к 1874 г. «Существует много автографов этого стихотворения, — говорит г. К. Чуковский. — На одном из автографов — очевидно, первом (?) — дата, приводимая нами: 8 августа 1874 г. Таким образом, едва ли верно предположение Е. Ляцкого о том, что стихотворение написано в 1862 г., когда Чернышевский находился в Петропавловской крепости. («Чернышевский в Сибири», II. 1912, I, стр. VII). Против единственного аргумента — «очевидности», засвидетельствованной г. К. Чуковским, о том, что автограф, ему известный, является «первым», должен заметить следующее. Во-первых, предположения, что стихотворение было написано именно в 1862 г., я нигде не высказывал, и такое утверждение является домыслом самого г. К. Чуковского. Во-вторых, относить стихотворение к годам пребывания Николая Гавриловича в крепости я, вместе с М. Н. Чернышевским, имел все основания, так как в нашем временном распоряжении имелся еще один, уже несомненно первый автограф Некрасова, написанный на оборотной стороне чернового письма поэта к какому-то лицу, имевшему отношение к управлению Петропавловской крепостью. Содержание письма не оставляло никакого сомнения, что оно, как и написанное на обороте стихотворение, не могло относиться к иному времени, чем к годам пребывания Николая Гавриловича в Петропавловской крепости, что, впрочем, и без того было известно его сыну. Разбирая вместе с последним текст этого первого чернового наброска с автографом, имевшимся в его архиве, мы увидели, что существенных разночтений не было, как не было и выражения «царям земли» вместо «рабам земли». Помимо этих фактических соображений против домысла г. К. Чуковского говорит и самое содержание стихотворения, указывающее и на свежее впечатление поэта после разговора с кем-то из близких лиц и на неизвестность судьбы Чернышевского («его еще покамест не распяли...»), когда можно было ожидать не только ссылки, но и фактической казни. Некрасов не готовил своего стихотворения для печати, и сомнительно, чтобы он в каком-либо автографе заменил сильно и так идущее к тону всего стихотворения «рабам земли» дешевым «царям земли». Некрасов слишком хорошо знал Чернышевского, чтобы заставлять его напоминать о Христе «царям земли». На этом основании мне представляется сомнительной принадлежность списка, с которого печатал г. К. Чуковский свою редакцию, самому Некрасову. Поэтому поправка эта лишена основания, тем более, что мой текст засвидетельствован приложением фототипического снимка автографа.

письма представляют незаменимый воспитательный материал, который одинаково может возбуждать и педагога и учащегося к высшим стремлениям в области культуры и знания. Сохранившихся в Сибирских письмах научных и философских указаний, при всей их отрывочности, достаточно, чтобы пробудить в молодом уме жажду интеллектуальной самодеятельности и нравственного совершенства[6]).

Только в 1883 г. непрекращавшиеся хлопоты Пыпина и друзей Чернышевского склонили императора Александра III к тому, чтобы разрешить ему вернуться к семье. Однако правительство, в течение многих лет неразрешавшее появления самого имени Чернышевского в печати, продолжало питать суеверный страх перед ним и после девятнадцатилетней ссылки. Оно не разрешило ему поселиться в столице или даже в Саратове, его родном городе, назначив для его пребывания отдаленную Астрахань, город без интеллигенции и без умственных интересов. Седой, недужный, но не утративший блеска живых и добрых близоруких глаз, глядевших через стекло очков, приехал Чернышевский в сопровождении жандармов в Астрахань. Едва свидевшись с женой и детьми, он тотчас же засел за литературную работу, которая должна была служить источником существования его и семьи. Ему был предложен перевод многотомной Всеобщей истории Вебера, которую Чернышевский начал значительно исправлять, сопровождая текст ценнейшими примечаниями. Тогда же написал он и статьи О характере человеческого знания (1886) и Происхождение теории благотворности борьбы за жизнь (1888) — обе эти статьи не должны быть забыты. Читатель усмотрит из них, что этот изумительный работник ничего не отдал полярной пустыне — ни веры в лучшее будущее, ни пламенной любви к науке, ни убеждения, что разум приведет, наконец, людей к пониманию и полезности и красоты для них света, любви и правды. То не было слепое упорство человека, оторванного от умственного движения его эпохи. Николай Гаврилович быстро освоился со всеми новыми достижениями и ясно увидел, что никто из учителей его мысли не устарел, и что новая наука не выработала ни новых методов познания, ни новых целей служения человечеству. Выросло только новое поколение — оно не дало заглохнуть семенам, которые он так щедро бросал на ниву общественную. Это поколение уже нельзя было назвать «лишними людьми»: новые люди работали и боролись и среди народа, и в обществе, и в науке, и в литературе, — всюду, где приходилось шаг за шагом отстаивать право на дальнейшее развитие России, на подъем народного просвещения, на укрепление экономического роста и социально-полити-

[6]) Сыновья Чернышевского, «Миша» и «Саша», которых уже нет в живых, производили на всех, кто их знал лично, впечатление людей, воспитанных внушением начал честной, трудовой и интеллектуально-возвышенной жизни.

ческого сознания. Чернышевский с прежней жадностью набрасывался на всякую книгу и журнал, которые могли познакомить его с современным состоянием России. При всем разочаровании, какое он должен был испытывать, наблюдая судьбы крестьянского хозяйства, общины, рост буржуазии и отсталость рабочего класса, он не мог не притти к заключению, что в России совершился громадный процесс внутреннего переустройства, изменивший и умственную физиономию русского общества и самую его психику, встревоженную, пробужденную и уже обращенную к будущему. На фоне этой современности Чернышевский с чувством нравственного удовлетворения мог оглянуться на краткие годы своей кипучей деятельности и на долгие годы непрерывной нравственной муки и повторить замечательные слова, оброненные им в одном из писем к жене: «в прошлом все хорошо, и пусть думают о нем наши дети».

Мысль Чернышевского продолжала работать ясно и неутомимо. Но здоровья уже не было. Ни советы врачей, ни забота родных не могли вернуть навсегда покинувшие силы. За несколько месяцев до смерти ему было разрешено переехать в родной Саратов. Но жизнь была разбита. Оборвалась она в ночь на 17 октября 1889 года.

В Саратове воздвигнут ему памятник, там есть дом и музей его имени. Но лучшим памятником было бы популярное издание тех его сочинений, где с особой яркостью проводилась мысль, что не путем крови, насилия и тирании дойдет человечество до разрешения величайших проблем свободы и равенства.

Евг. Ляцкий.

Физическое образование в советской России

I

До революции в России не существовало учебных заведений, предназначенных исключительно для подготовки специалистов по физическому образованию, если не считать факультета физического образования Высших Курсов П. Ф. Лесгафта в Петербурге, Главной Офицерской гимнастическо-фехтовальной школы там же, узко-гимнастических курсов типа «Богатырь» и нескольких частных учебных заведений по гимнастике в Петербурге и Москве. Несколько десятков воспитанников этих школ, выпускаемых по окончании в них курса, растекались по необъятной территории России и терялись в ней, как песчинки в пустыне. Единицы хорошо подготовленных техников физического образования, конечно, не могли оказать заметного влияния на дело оздоровления населения и на отношение к нему и педагогов и широких масс самого населения. К тому же указанные выше школы не соответствовали вполне своему назначению. Курсы Лесгафта, давая солидную по тому времени теоретическую подготовку, были далеко несовершенны в отношении глубины и широты практической подготовки. Офицерская гимнастическая школа была, как уже ясно из ее наименования, школой узко-военной, готовившей офицеров-инструкторов военной гимнастики, обычно, по завершении своего обучения в ней, возвращавшихся в строй. Курсы типа «Богатырь», а тем более краткосрочные (от 2 до 6 недель) министерские курсы для учителей гимнастики, организовывавшиеся в некоторых учебных заведениях в период летних каникул, особенно в последние перед войной годы, разумеется, не могли дать никаких положительных знаний даже лицам наиболее добросовестным, преданным делу и достаточно интеллигентным.

«Гимнастика» в списке учебных предметов школ того времени стояла на последнем месте, и соответствующее отношение к ней наблюдалось и со стороны педагогического персонала, родителей и самих учащихся. Как общее правило, преподаванием гимнастики занимались лица, совершенно случайно посвятившие себя этой деятельности и не имеющие достаточной подготовки ни общей, ни специальной. Это были так называемые классные надзиратели или отставные штабс-капитаны, иногда даже унтер-офицеры, а чаще всего не имевшие также никакого отношения к педагогической деятельности спортсмены или гимнасты-снарядники. Лучшими из преподавателей можно было считать чехов, членов чешского гимнастического об-ва «Сокол», командируемых с разрешения императорского австрийского правительства из Богемии чешской Общиной Со-

кольской. Чехи-сокола сначала появлялись в школах юга России, а потом распространились главным образом по губернским городам центра и окраин[1]).

Значение физического образования русским обществом недооценивалось. Не существовало даже самого термина «физическое образование» (впервые введенного проф. П. Ф. Лесгафтом), завоевавшего права гражданства лишь теперь и только замененного в СССР выражением «физическая культура». В русских педагогических кругах господствовало убеждение, что гимнастические упражнения не имеют большого значения в деле охраны здоровья учащихся, развития молодого организма, и усилия направлялись главным образом к улучшению санитарных условий школьного преподавания (рациональная постройка и оборудование школьных зданий, правильная постановка врачебного надзора в школах, нормальное распределение школьных занятий и т. д.): надо сказать, что в этом отношении русская школа еще в последней четверти прошлого столетия достигла очень многого. В начальных школах, охватывавших детей в возрасте от 8 до 12 лет, царили подвижные игры; преподавательский персонал большинства этих школ (особенно городских и земских) получал достаточную подготовку в учительских семинариях и школах по школьной гигиене, и, пожалуй, правы были те педагоги, которые не видели надобности вводить в начальную школу специальных часов для занятий гимнастикой: наши русские подвижные игры (одна лапта чего стоит!) давали и дают прекрасный материал для развития у детей ловкости, мышечной силы, сообразительности, находчивости.

Одним из немногих глубоко образованных людей того времени, беззаветно преданным делу научной и рациональной постановки физического образования, понимавшим всю громадность его значения для культурного роста страны, был проф. Петр Францевич Лесгафт, фактический основоположник обоих высших русских школ по физическому образованию — Государственного Института физического образования им. Лесгафта («Гифо») и Государственного Центрального института Физической Культуры («ГЦИФК» или «Госинфизкульт»). Оба института были открыты в одном году — первый в Петербурге, второй в Москве. «Гифо» явился преемником факультета физического образования высших курсов Лесгафта, начавших свое существование еще в 1872 г. под видом основанных проф. Лесгафтом первых частных курсов по анатомии и в 1896 г. развернутых в трехгодичные «Курсы воспитательниц и руководительниц физического образования», иначе называемых «Высшими курсами Лесгафта». В 1914 году курсы были раз-

[1]) Сокольская гимнастика в годы, предшествующие мировой войне, получила широкое распространение в русской армии. Если вспомнить, какие громадные контингенты поглощала эта армия, не трудно представить, какое значение приобретала и могла приобрести эта гимнастика.

делены на 4 факультета: основной, естественно-научный, исторический и физического образования. С 1918 г. последний факультет преобразуется в самостоятельный институт физического образования, разделенный на два отделения: основное и дошкольное, призванных готовить специалистов высшей квалификации по физическому образованию. Интересующихся этим Институтом я отсылаю к статье С. А. Егуновой, воспитанницы проф. П. Ф. Лесгафта: «К 30-тилетнему юбилею Высших Курсов», напечатанной на страницах нашего журнала в 1925—26 г. Здесь же я буду говорить главным образом о Центральном Институте и о всех остальных школах, техникумах и курсах, готовящих деятелей по физическому образованию. Отмечу лишь, что современное положение дела подготовки «физкульработников» и все начинания в области «физкульработы» в России обязаны идеям П. Ф. Лесгафта и трудам его и его многочисленных учеников и учениц.

Отпраздновавший минувшим летом 10-тилетие своего существования, Государственный Институт физической культуры начал свою деятельность в Москве в 1918 г. в самый разгар ожесточенной гражданской войны. Поэтому само собою понятно, что Институт не мог принять сразу же той формы научно-учебного учреждения, какую он имеет теперь.

В 1918 г. Центральный Институт был открыт как учебное заведение ведомства комиссариата народного просвещения[2]) с целью подготовки инструкторов по физическому образованию для школ Союза. Острая нужда, ощущавшаяся школами в таких инструкторах, и забота, в возможно более короткий срок подготовить их в возможно большем количестве, вынудили сделать курс Института одногодичным и комплектовать его лицами, уже имевшими практический стаж. Уже первые выпуски показали, что для основательного усвоения всех необходимых сведений и для коренного перевоспитания спортсмен-гимнастов в педагогов-методистов одного года мало. В 1920 г. продолжительность обучения увеличивается до двух лет. Но вскоре стало ясно, что двух лет достаточно только для тех, кто уже ранее обучался в Институте; с притоком же новых, молодых сил, «от сохи и станка», командируемых с мест, пришлось по необходимости срок пребывания в Институте увеличить до 3-х лет. Но и в этом своем виде Институт просуществовал недолго. В связи с постановлением совета народных комиссаров от 11 фев. 1925 г. о повышении квалификации специалистов, окончивших высшие учебные заведения, были повышены не только требования при поступлении в Институт, как со стороны общего развития, так и со стороны психо-физического состояния, но и

[2]) Впоследствии оба Института перешли в ведение Наркомздрава, которому ближе были задачи физической культуры и который располагал бо́льшими возможностями для обслуживания Институтов; переход этот был оформлен для Института Лесгафта в 1919 г., для Центрального же — 3-мя годами позже, уже по окончании гражданской войны.

срок обучения на основном отделении Института был продолжен до 4-х лет. Это положение остается в силе до сих пор. В настоящее время курс основного отделения 4-хлетний, причем последний год отдается практической деятельности и подготовке дипломной работы. Для желающих дальнейшей специализации в области физического образования по окончании 4-го курса дается право поступления на дополнительный, необязательный годичный курс, дающий звание ученого специалиста по физкультуре и организатора-инструктора по физическому образованию.

Дисциплины, преподаваемые в Институтах и включенные в программу их, можно подразделить на пять групп. К первой относятся дисциплины, знакомящие теоретически и практически с существующими основными системами гимнастики (Лесгафт, шведская, сокольская, Эбер, коррегирующая); с ритмикой; с главными формами спорта и легкой атлетикой; с играми для разных возрастов, а также изучение методов физического и психо-физического обследования детей и взрослых и физического оздоровления. Во второй группе — научные дисциплины, дающие возможность усвоить теорию и практику физического образования, например, анатомия, гистология, физиология, гигиена, теория и история физического образования, ортопедия, психология, педагогика, антропология, антропометрия, физиотерапия и т. п. Третью группу составляют вспомогательные курсы для I и II группы: высшая математика, физика и механика, химия, биология на ботаническом и зоологическом материале. Четвертая группа — предметы методического и организационного характера; сюда относятся методика физических упражнений и игр всех возрастов, практика пионерских и иных детских и юношеских организаций в учреждениях наркомздрава и наркомпроса и др. Пятую группу составляют общественные науки, необходимые «для формирования миросозерцания научного и практического работника физического образования в СССР». Общественные науки преподаются применительно к общим для всех высших учебных заведений программам.

Как уже было сказано выше, студенты на 4-м курсе специализируются в работе по различным организациям физкультуры на местах в качестве инструкторов по физическому образованию, инструкторов при Советах физкультуры, работников по физкультуре в учреждениях профилактического типа, как колонии, санатории, здравницы, дома отдыха, в учреждениях Оздравдета, профессиональных союзах, в школах и дошкольных учреждениях.

Что касается постановки преподавания, то ⅔ работы протекает практически на площадках, в лабораториях и кабинетах, а также в специально приспособленных помещениях. В значительных размерах применяется семинарский метод.

Своеобразны правила приема в Институт. Приему на ос-

повное отделение подлежат 150 чел., от 18 до 32 лет, окончившие школу II-ой ступени, прошедшие целый ряд комиссий при Институте: общеобразовательную, политпроверки, врачебную, психо-техническую и физических достижений. Предпочтение при приеме отдается, разумеется, крестьянам и рабочим или их детям, членам коммунистической партии и коммунистического союза молодежи (комсомола), и в пределах этих категорий — членам профессиональных союзов и лицам с педагогическим стажем. Из 150 чел., принимаемых на 1 курс, может быть только 10 представителей трудовой интеллигенции, т. е. профессоров, учителей, врачей, их детей и др. Классовый отбор очень строг и производится дважды — первый раз на местах, самими командирующими организациями (профсоюзами, советами физической культуры — софики), а второй раз, независимо от этого, особой отборочной комиссией Института. Указанные 150 мест распределяются между губерниями, областями и автономными союзными республиками пропорционально количеству населения в них.

Кроме основного отделения Институт имеет также отделение медикопедологическое, с одногодичным курсом, исключительно для врачей, поступающих в Институт с целью не только теоретического, но и практического ознакомления с физической культурой. Это отделение готовит врачей к профилактической, педологической и научно-контрольной работе.

При Институте же работает и техникум, также с одногодичным курсом, для подготовки по физическому образованию специалистов средней квалификации, так называемых инструкторов или помощников преподавателей по физкультуре. Центральный Институт физической культуры совершенно новое, впервые возникшее на территории России учебное заведение, подобных которому не существовало в дореволюционной России, почему я и позволяю себе остановить на нем внимание читателей.

В настоящее время Институт занимает в Москве на Гороховской обширное здание старинного дворца графа Разумовского; он располагает громадным парком в 50 десятин, где оборудован стадион с беговой дорожкой, приспособленный для занятий легкой атлетикой. В парке же разбиты многочисленные площадки для баскет-бола, теннисные корды, тренировочное футбольное поле, большой пруд, приспособленный для обучения плаванию и гребле, второе футбольное поле, военно-полевой городок; зимою устраиваются в парке катки и горы.

Институт является центральным для всех союзных республик, поэтому в числе его слушателей имеются представители всех народностей, населяющих Россию, всех её национальных меньшинств: украинцы, крымцы, белоруссы, жители центральных губерний, туркмены, армяне, немцы, шведы, чехи, евреи, грузины, башкирцы, киргизы и мн. др.

При возникновении своем Институт собрал по возможности лучших преподавателей и знатоков различных систем гимнастики, и одной из первых крупных задач своих поставил проработку и переоценку этих систем и создание одной общей системы. С целью более обширных и разносторонних наблюдений и проверки их, студенты Института командируются на фабрики и заводы, организуют вечерние групповые занятия гимнастикой для рабочих, основывают отделения физкультурного общества «Муравей», занимаются в опытно-показательной школе при Институте. Объектом исследования служат также и сами студенты, над которыми ведется строгий врачебно-педагогический контроль во все время их пребывания в Институте. Это делается, между прочим, и для того, чтобы выработать в них привычку к самоконтролю при занятиях физическими упражнениями и одновременно пополнить запас их знаний практическими сведениями, необходимыми для их будущей деятельности. Институт постепенно из узко-специального учебного заведения становится научным учреждением, объединяющим в себе все, пока еще немногочисленные, научные силы страны; фактически он является центром научно-исследовательской деятельности по физической культуре в СССР.

Нужно признать, что в России до последнего десятилетия между теорией и практикой физического воспитания не существовало органической связи. Все, что делалось в этой области, было пока еще грубой эмпирией, не освещенной светом научного знания. В первые же годы жизни Института, перед его работниками во всей широте и неизбежности стала задача подведения научного основания под все дело строительства физической культуры. Нужная для осуществления этой цели научно-исследовательская работа ведется в 18-ти, с трудом оборудованных лабораториях. К этой работе, выполняемой профессорами, доцентами и лаборантами Института, привлекаются также студенты старших курсов, многие из преподавателей и бывших воспитанников Института. Результаты исследований издаются в специальных сборниках Центрального Института физической культуры; некоторые труды Института переведены на иностранные языки: немецкий, французский, шведский, чешский.

За 10 лет существования Институтом проделана большая работа. «Институт выработал современную советскую систему физического воспитания. Признанные методы научного контроля и учета достижений, широко известные и у нас и заграницей, — вышла из Института. Работы гемактологической лаборатории, лейкоцитарная форма утомляемости приняты на Западе. Вся система современной курортно-санаторной физкультуры, организация массовых занятий с больными в обстановке зала и площадок, а также признание врачебно-кор-

регирующей гимнастики среди врачебных кругов — обязаны Институту»[3]).

«Институт первый в Союзе начал работу над профвредностями, над химизмом и механизмом дыхания, над типовыми и групповыми стандартами антропометрических измерений, физиологической нагрузкой уроков, над утомляемостью и тренировкой, над методикой массового врачебного контроля и индивидуального самоконтроля, над законами динамических сдвигов крови, над климатофизиологией нервной системы в связи с кинетической энергией». «Институтом поставлен вопрос о взаимозависимости между телосложением и физдостижениями, о выявлении психологических профилей физкультурников, о влиянии мускульной работы на процесс реакций. Программы Гуса по физической культуре, работы Главного управления курортами (Главкурупра), научно-консультативное и программно-методическое участие в высшем совете физической культуры, народном комиссариате просвещения и комиссариате здравоохранения, спортивном интернационале, разные курсы по периферии — пользовались и пользуются указаниями Института»[4]).

Оканчивающие полный основной курс Институтов — Центрального и Лесгафта — получают звание специалистов высшей квалификации по физкультуре, и будучи вполне подготовленными к самостоятельной научно-практической работе, занимают обычно руководящие посты в высших физкультурных организационных единицах, т. е. в областных советах физкультуры, в физкультурных организациях губернского масштаба, в ВУЗ-овских организациях и т. п. Им предоставляются должности не существовавших ранее: губернского инспектора физкультуры, заведующего физкультурой губ. отдела проф. союзов, губ. отдела наркомпроса, губернского инструктора — организатора по физической культуре и т. п. Та же степень образования требуется для преподавателей физической культуры в высших учебных заведениях и техникумах, для организаторов физкультурной работы в крупном масштабе, для специалистов профилактиков в санаториях, на курортах, в здравницах и домах отдыха.

Нельзя сказать, чтобы существующие высшие учебные заведения могли обеспечить потребность страны в хорошо подготовленных преподавателях физ. культуры. Оба Института, вместе с отделением физ. воспитания при пед. ин-те им. Герцена в Петербурге, выпускают ежегодно всего несколько сот человек. В «Трудах ЦСУ», т. XXVIII, в. 3 («Народное образование в СССР в 1925—26 уч. году») находим след. данные на

---

[3]) См. статью д-ра Саркизова-Серезина: «Пройденный путь» в журнале «Физкультура и Спорт» (официальный орган Высшего совета физ. культуры при ВЦИК'е).

[4]) То-же.

1-е декабря 1925 г. о числе студентов, подготовляющихся к работе преподавателя физ. культуры:

	всего уч-ся	женщин
Гос. Центр. Ин-т физ. культуры (Москва) . . .	399	147
Ин-т физ. культуры Лесгафта (Петерб.)	488	327
Отделение физ. воспит. ин-та им. Герцена . . .	25	21
Всего	912	495

Едва ли в близком будущем можно ожидать сильного развития числа слушателей указанных учебн. заведений. После выпуска в мае тек. года в московском Ин-те насчитывалось, напр., всего 476 чел.[5]).

Кроме двух высших школ по физической культуре существует целый ряд и других школ, удовлетворяющих спрос на преподавателей в школах II-ой ступени, на инструкторов в физкультурных кружках профсоюзов, на преподавателей в школах фабрично-заводского ученичества, на самостоятельных руководителей секционными занятиями в кружках физ. культуры. Таких «специалистов средней квалификации» готовят техникумы и курсы переподготовки инструкторов физкультуры, с продолжительностью обучения не меньше года. Подобные техникумы существуют при Центральном Институте (состоит в ведении Высшего Центрального совета проф. союзов) и при Институте Лесгафта (по линии петербургского совета проф. союзов). Точно такие же техникумы намечены к открытию в каждом крупном областном центре или в столице каждой из союзных республик.

Третий вид учреждений, готовящих работников по физическому образованию, — это многочисленные краткосрочные школы и курсы, выпускающие инструкторов низшей квалификации, предназначенных для «низовой» работы в отдельных кружках физической культуры, пионерских организациях, кружках комсомола, школах I-ой ступени в городе и деревне. Рост таких кружков, всё возрастающая потребность в руководителях массовой работой заставляет местные (губернские и уездные) советы физ. культуры самостоятельно открывать курсы для инструкторов, пользуясь местными преподавательскими силами, где только это представляется возможным. Как программы, так и продолжительность таких курсов — весьма различны. Ставя себе целью увеличить кадр лиц, хоть сколько-нибудь разбирающихся в отдельных отраслях физического образования и пригодных для руководства в этих областях, советы физ. культуры совместно с профессиональными союзами, помогающими, главным образом, в материальном отношении (предоставляют средства, помещения и инвентарь), привлекают к делу, кроме наиболее способных из физкультурников-

[8]) См.: Д. Маллори: Фабрика сильного человека (ГЦИФК). М. 1928.

активистов из среды молодежи, посещающей кружки, также и преподавательский персонал, нуждающийся в освежении и пополнении своих знаний. Организуются курсы для инструкторов-массовиков, руководителей экскурсий, специалистов по народным играм, массовым развлечениям, песням и пляскам (так наз. «курсы затейников»); курсы инструкторов деревенских физкультурных кружков; курсы для судей по спортивным играм, получившим теперь широкое распространение и привлекающим наибольшее количество участников (футбол, баскет-бол, хэндбол, воллей-бол, городки); регулярные конференции, бо́льшей или меньшей продолжительности, работников по физическому образованию для согласования и оживления работы по районам; комиссии переучета, поверки знаний и «переквалификации» инструкторского состава, курсы по «ликвидации физкультнеграмотности» и «смычки науки с физ. культурой» и т. п. Эти многочисленные техникумы, курсы, школы, комиссии, съезды — неравномерной сетью раскидываются по территории Сов. России.

В интересах истины, надо подчеркнуть, что несмотря на все усилия, прилагаемые и руководящими органами и «советской общественностью», несмотря на то, что советы физической культуры имеются «на 100% в республиках, областях, губерниях и округах и 80% в районах» и что кадр инструкторов численно возрастает с каждым годом, постоянно слышатся жалобы на то, что имеющегося кадра недостаточно; что подготовка инструкторов идет медленно и что ни в центре, ни на местах с этим делом не успевают.

II

Новым для России начинанием является специальная подготовка врачей и привлечение их к активному участию в работе по физической культуре. Для осуществления одного из лозунгов, которые так любят в Сов. России, — «без врачебного контроля нет советской физкультуры», — и для выполнения циркуляров соответствующих инстанций о недопущении к занятиям физкультурой лиц, не прошедших предварительного медицинского осмотра, необходима наличность большого числа врачей, знакомых с основами физической культуры и сущностью врачебного контроля. Соответствующая подготовка врачей ведется не только при обоих Институтах, но и при техникумах физической культуры в отдельных республиках и на специальных курсах разной продолжительности, устраиваемых в отдельных губерниях. В программу таких курсов, кроме теоретических занятий, широко вводится и практическая работа по научному контролю, по разбору показных нормальных уроков, проводимых самими слушателями, посещение уроков физической культуры в школах I-ой и II-ой ступени и профсоюзных кружках, практические зачеты по ан-

тропометрии. Обычно наблюдается большая заинтересованность не только городского, но и сельского медицинского персонала (врачей и фельдшеров) и весьма внимательное отношение их к занятиям физической культурой.

Врачебные курсы имеются двух типов — краткосрочные, ставящие себе целью подготовку к проведению врачебного контроля (обычно называющиеся «одно-месячными курсами научного контроля для врачей») и курсы годичные для подготовки врачей к профилактической, педагогической, научно-контрольной и исследовательской работе. В связи с тем, что физическая культура за последнее десятилетие признана лечебно-профилактическим методом, повсюду в санаториях и на курортах завоевывающим права гражданства, предполагается открытие специального лечебно-профилактического отделения в Институтах физической культуры, а наркомздрав и наркомпрос обсуждают вопрос о включении физической культуры, как самостоятельной дисциплины, в учебные планы всех педагогических и медицинских факультетов.

Помимо существующих антропометрических кабинетов для врачебного контроля, осмотров и исследований, открываются также физкультурные врачебные бюро, коррекционные кабинеты, врачебные консультации. Здесь оказывается помощь всем занимающимся физической культурой, даются указания по использованию методов физической культуры с лечебными целями, в случаях нарушения нормальной деятельности различных органов. Для обслуживания кабинетов, бюро и консультаций врачи могут получить подготовку на соответствующих краткосрочных курсах (помимо специального медико-педологического отделения в Институте), в программу которых входит, сверх обычных антропометрии, научного контроля, школьной гимнастики, также и ознакомление врачей с применением физ. культуры для больного организма. Обычно это — исправление помощью врачебной гимнастики функций костно-мышечного аппарата по различным системам; миотерапия, т. е. физкультурное воздействие на больных с нарушенным обменом веществ (главным образом применением спорта на свежем воздухе, особенно зимнего), лечение сердца и легких (даже туберкулеза).

Врачи ведают массовым контролем в кружках и школах и особенно тщательно производят осмотр на состязания (бокс, борьба, атлетика, плавание и т. п.), для чего во время городских, губернских, областных, республиканских спортивных праздников отделы здравоохранения выделяют комиссии врачей численностью иногда до 50 человек. Цифра эта отнюдь не оказывается чрезмерной, если принять во внимание, что участников состязаний, из которых каждый должен быть осмотрен до и после состязаний, набирается порою до 3000 человек, как это было, напр., на проведенной в Москве в августе этого года первой всемирной Спартакиаде.

Просматривая доклады с мест и резолюции пленумов Научно-Технического комитета, Высшего Совета физической культуры, спортивного интернационала, можно притти к заключению, что «на фронте врачебных наблюдений» в СССР далеко не все благополучно. Повсюду до настоящего времени отмечается, что рост физкультурного движения обгоняет рост научного контроля, несмотря на все меры, принимаемые во избежание этого. Основы научного контроля разработаны уже несколько лет тому назад, но на местах научный контроль — главная основа «советской физкультуры» — осуществляется весьма недостаточно, а иногда даже и совсем отсутствует. Соблюдение требования, чтобы ни один физкультурник не приступал к занятиям и не производил их без медицинского осмотра и медицинского наблюдения, очень часто не выполняется и осуществляется только в крупных центрах. Дело не в том, что врачи мало интересуются физкультдвижением, или не хотят работать в порядке общественности. Напротив, повсюду наблюдается рост живейшего интереса врачей к вопросам физического образования и воспитания. Но до сих пор еще нет необходимого кадра специалистов врачей по физкультуре. У отделов здравоохранения врачей же так мало, и они так перегружены исполнением своих прямых обязанностей, что им не до общественной работы. А если принять во внимание, что за последние годы физической культурой занимается около четырех миллионов человек (по клубам и школам), то еще яснее станут затруднения, испытываемые в СССР по обслуживанию этой громадной армии руководящим составом — в одинаковой, пожалуй, степени, как инструкторами, так и врачами.

Для устранения этих затруднений выдвигается предложение — обязать органы здравоохранения нести всю ответственность за дело физического развития и оздоровления населения страны. Физкультурная печать свидетельствует, что уже в 1925 и 1926 гг. наркомздрав и наркомпрос в своих директивах наметили в широком масштабе планы действительного контроля за занятиями физической культурой школьников и взрослых. Но для того, чтобы планы эти осуществить, считается необходимым всюду, и не только в центре, как теперь, но и на местах, открывать специальные бюро физ. культуры с постоянным штатом врачей. Эти бюро должны будут под руководством научно-технических комитетов (при советах физ. культуры), при участии научного о-ва работников физ. культуры, врачебных обществ, кружков преподавателей физ. культуры и т. д., самостоятельно вести проработку научно-программных вопросов, форм и методов научного контроля и самостоятельно же проводить этот контроль в жизнь.

Из многочисленных свидетельств периодической печати явствует также, что помимо уже отмеченного выше количественного недостатка инструкторов, занятых ответственной ра-

ботой в тысячах кружков необъятной России, существуют крупные недостатки и качественные. Инструкторский кадр представляет смесь, где старые практики перемешаны с окончившими различные краткосрочные курсы, и лишь единицами в этой массе встречаются лица, выпущенные высшими школами физического образования. «Учительская Газета» говорит еще решительнее: «На местах большинство преподавателей физ. культуры — работники-самоучки или бывшие «сокола»[6]). В свою очередь, вследствие разнородности подготовки инструкторов, до сих пор не существует и единого метода в работе и единообразия в проведении занятий по физической культуре, так как таковые всецело находятся в зависимости от знаний и доброй воли каждого инструктора. Кроме того, оплата труда инструкторов мала и твердо не установлена, что побуждает их иметь несколько мест работы, перегружать себя и искать не самый лучший, а самый легкий путь работы.

В движении, которое мы пытались здесь охарактеризовать и которое, бесспорно, представляет значительное и новое явление русской жизни, очень много присущей всем советским начинаниям шумихи и нездоровой политики. Прежде всего — движение бюрократизировано; вся система физической культуры построена на назначенстве сверху донизу. Широкие массы, втянутые в работу, активного участия в работе не принимают; «народ» даже не знает, кто руководит работой. — Затем, движение искажено в значительной степени — тем, что обязано служить интересам правящей коммунистической партии: «наша задача, неоднократно говорили съезды, партии, воспитать в лице физкультурника надежного помощника партии и рабочему классу». Руководящую роль в движении играют назначенные партийные чиновники. Вот почему движение получило форму, которая не удовлетворяет даже правоверных коммунистов[7]). «Кружки физ. культуры замыкаются в узкие рамки. Физ. культура призвана бороться с отрицательными явлениями в нашем быту, а мы видим, что получается наоборот. В среде физкультурников... распространено пьянство, хулиганство, рекордсменство, и речи нет об обслуживании масс... Сколько физкультурников насчитывается сейчас в СССР?... Говорят о 3 миллионах. В профсоюзных кружках физкультуры, стрелковых и шахматно-шашечных насчитывается 545 тыс. членов. Это составит примерно 5½% к 10 миллионам членов проф. союзов. Если мы возьмем отдельные проф. союзы, статистика будет еще более неблагоприятной. По данным на 1 сент. 1927 г., физкультурники составляли следующий про-

---

[6]) См. статью Красного вожака в № 33 (208) «Учит. Газ.».

[7]) См. статью Л. Янова: На пути к добровольному обществу. («Комсом. Правда», 1928, № 273).

цент общего числа членов своих проф. союзов: работники просвещения — 0,9%, медико-санитарного труда — 0,55%, водного транспорта — 2.43%, народной связи (почты) — 1,98%, железнодорожники — 1,03%, швейники — 0,68%, металлисты — 2,88%, деревообделочники — 3,26%... В деревне физкультура находится еще в зачаточном состоянии... И нужно констатировать, что рабочих-физкультурников мы не видим в руководстве работой».

Незначительность охвата учащихся специальной физ. культурной работой даже в школах Соцвоса поражает. Надо прямо сказать, что занятия физ. культурой как в центре, так и на местах поставлены совершенно неудовлетворительно. Многие отделы нар. образования считают это дело второстепенным и специального работника по физ. культуре не имеют. и вся работа сводится к гимнастике или к маршировке, к увлечению спортом и спортивными состязаниями.

Все сказанное подтверждается следующими цифровыми данными статистич. отдела наркомпроса РСФСР[8]).

По 24 губерниям. на 1 янв. 1927 г., из 32.744 школ — только 6% ведут занятия по физ. культуре; из 3.037.352 учащихся — только 1.5% занимаются физ. культурой в клубном порядке. — Специальная работа по физическому воспитанию ведется в 19% дошкольных учреждений. — В учреждениях по охране детства только 16.4% ведут специальные занятия по физ. культуре. — Техникумы указанных губерний ведут эти занятия в порядке учебного предмета — 88%, а проф.-технич. школы — в 57%; остальные — в порядке клубной работы. — Из учреждений политпросвета — только 1% ведет занятия в порядке учебного предмета, 52,5% — в виде клубной работы; в остальных же физ. культура вовсе не проводится».

Совершенная недостаточность работы по физ. культуре. особенно в деревенской школе первой ступени, объясняется отсутствием подготовленных работников в этой области. «Приходится пробавляться либо старыми учителями гимнастики. либо краткосрочниками. но, смешно сказать, и этих не только для деревни, но и для города не хватает!»[9]).

Другим препятствием, стоящим на пути к развитию физ. культуры в учебных заведениях. является материальная необеспеченность этой работы. Центральный бюджет. у которого нет средств даже на мало-мальски сносное обеспечение нищей общеобразовательной школы современной России, не в состоянии хотя бы что-нибудь выделить на эту работу, местные же бюджеты с грехом пополам оплачивают занятия по учебному плану, а об оборудовании, необходимой литературе и т. д. про-

---

[8]) См. статью М. Я. Марковича: В тени забвенья. («Учит. Газ.», 1928 г., № 208).

[9]) То-же.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927 - 1928
Číslo výtisku: 29 - 30
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 789 - 808

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

сто не приходится говорить: при школе часто нет не только площадки, но даже обыкновенного двора... Мало того: мы хорошо знаем, как настоятельна, до ужаса настоятельна в Сов. России потребность в помещениях для обычных школьных занятий!.. Школьных помещений не хватает даже в столицах. «Беда наша в том, что мы не имеем специальных, приспособленных под школу, помещений. Огромное количество деревенских школ ютятся по дворянским пустотелым хоромам, с облупившимися колоннадами, с прогнившими дырьями вместо окон, или по церковно-приходским хибаркам. Большой наплыв учащихся переполняет их до отказу. Занятия в две и даже три смены — явление, имеющее права гражданства»[10]). В Пятигорске, в одном и том же помещении, уроки продолжаются с 7 час. утра до 8 час. веч. В Омске, вместо нормы, на учащегося приходится буквально «гробовое количество воздуха». По городу Тюмени, в 70% школ средняя кубатура воздуха много ниже нормы, нередко доходя до 2½ куб. метра на человека. Только в четырех школах города — нормальный световой коэффициент. И не мало таких случаев, когда одно окно приходится на 100 учеников. Вместе с тем отмечается недостаточное оборудование школ умывальниками, плевательницами, мусорными ящиками и проч. — Трехсменные занятия и крысиная бедность бюджетных статей на ремонт школьных зданий и поддержание чистоты делают классные помещения похожими на постоялый двор или на солдатские казармы для проходящих войск в старое время[11]).

Можно ли при этих условиях серьёзно говорить о занятиях физ. культурой в школе? Ведь до сих пор в Сов. России еще не сумели, как следует, наладить такую, казалось бы, совершенно необходимую вещь, как врачебно-санитарный контроль над школой, который был прекрасно поставлен в земской школе дореволюционной России. «Медицинские осмотры учеников, особенно в деревнях, бывают через десятую в одиннадцатой школе»[12]).

Между тем, медицинские обследования учащихся, происходившие в этом году, дали поражающие, вопиющие цифры, над которыми было бы преступно не задуматься.

В газете «Рабочая Москва» от 4 февр. 1928 г. приводились данные об обследовании мосздравом 58.041 школьника, из которых 27% больны туберкулезом, 37% — малокровием. Из 16.000 учеников московских школ фабрично-заводского ученичества здоровых лишь 37%... Доктор Боголюбов в газете «Красное Знамя» (№ 32, 1928) пишет: «Обследование в г. Тюмени показало, что в среднем 65% школьников больны туберкулезом, при чем в первых группах школ болеет тубер-

[10]) См. статью Г.: «Воздуха!» в «Учит. Газ.» от 10 авг. 1928 г.
[11]) То-же.
[12]) «Учит. Газ.» 1928 г., № 33.

кулезом легких 54,2%, во вторых — 76,3%, в четвертых — 80,5%». — После обследования детей на ст. Тайга, Томск. жел. дор., выяснилось, что из 595 учеников — 383 явно больные (малокровие — 262, слабые легкие, с заболеванием — 78, понижен слух — у 75, зрение — 72 и т. д.). — В ряде пунктов Уральской области заболеваемость учащихся превышает 80%; в среднем по области она не ниже 60%. — Еще большую тревогу внушают обследования московских детских садов.

Не лучшую картину дают высшие учебн. заведения. «Например, в одном из харьковских высших уч. завед., комплектуемом в значительной части уроженцами сельских местностей, крестьянством, из 850 освидетельствованных (не старше 25—32 лет), забракованных оказалось до 30%. Принимая во внимание, что требования были значительно пониженные, надо признать этот процент высоким и. к сожалению, типичным для нашего студенчества вообще»[13]).

Такие же сведения, заставляющие крепко задуматься. идут со страниц «Красной Газеты», «Орловской Правды», «Бедноты», «Северного Рабочего», «Зари Востока», «Молота», «Труда», «Известий», «Северо-кавказского Края» и других...

Подводя краткие итоги нашему изложению, необходимо. прежде всего, с полным убеждением отметить, что об истинном культурном прогрессе «массового советского физкультдвижения», ценном и нужном для России, в данный момент нельзя серьезно говорить. Движение это носит резко выраженный партийно-ведомственный характер и в современных своих формах в весьма малой степени может помочь оздоровлению молодежи Советской России.

В. Утехин.

---

[13]) Статья М. Я. Марковича: В тени забвенья. («Учит. Газ.» 1928, № 33).

Библиография

Общая педагогика, организация народного образования

Чешская педагогическая литература в первое десятилетие Чехословацкой республики

Чешская педагогическая литература, вышедшая в течении последних 10 лет, настолько обширна, что в кратком очерке её невозможно сколько-нибудь полно обозреть; поэтому мы вынуждены ограничиться общей характеристикой ее и рассмотрением только важнейших печатных работ. Нашу задачу значительно облегчает прекрасно составленный путеводитель по обширной области педагогической литературы за первые пять (1918—1923 г.) лет существования республики: «Ročenka pedagogická a školská», изд. в 1925 г., — коллективный труд многих десятков сотрудников[1]).

Нужно отметить, что в многочисленной чешской литературе количественно преобладают работы по дидактическим и методическим вопросам. В этом проявилась старая традиция гербартианской школы, которая пустила глубокие корни на чешской почве, несмотря на то, что в настоящее время влияние Гербарта в теории образования оттеснено на задний план влияниями, главным образом, англо-саксонского и французского позитивизма[2]). Обширна также литература, посвященная истории педагогики, особенно Я. А. Коменскому. Многочисленна и литература, преимущественно журнальная, затрагивающая вопросы организации народного образования, школьной реформы, профессиональных интересов учительства. Литература же по теории образования представлена, кроме капитального труда проф. О. Каднера, только некоторыми учебниками для учительских институтов, составленных в духе Линднера — чешского гербартианца, испытавшего на себе влияние Спенсера. Небогат также отдел по педагогической и прикладной психологии. Необходимо отметить, что из вопросов общей педагогики наибольшее внимание исследователей привлекает тема национального воспитания, свободного от церковного, в частности от католического влияния. Последний вопрос трактуется в книгах I. Улеглы: (J. Úlehla: Úvaha o budoucí škole československé. Brno 1920). Улегла находится под большим влиянием Толстого, а также эволюционизма Спенсера и позитивизма Конта. В теории образования он является эклектиком и имеет значение, главным образом, как горячий сторонник школьного преобразования в духе свободы и народности. Книга Войты Бенеша: «Школа и воспитание в свободном государстве (V. Beneš: Škola a výchova v demokratickém státě. Praha 1921) пытается решить педагогические вопросы с точки зрения демократического мировоззрения.

По истории педагогики вышел капитальный труд проф. О. Каднера (O. Kadner: Dějiny pedagogiky) во 2-м изд., переработанном и дополненном. Разбор этого труда уже дан был проф. С. И. Гессеном на страницах нашего журнала[3]). К этому капитальному труду надо присоединить книгу проф. О. Хлупа: «Развитие педагогических идей в новое время» (Otokar Chlup: Vývoj pedagogických idejí v novém věku. Spisy filosofické fakulty Masarykovy university v Brně, č. 14. Brno 1925). Если труд проф. О. Каднера представляет историческую энциклопедию образования, охватывая, как античный мир, средневековье, так и педагогику нового времени всех культурных народов, то книга проф. О. Хлупа ограничивается наиболее яркими и важными представителями педагогической теории нового

---

[1]) См. отзыв проф. С. И. Гессена в «Русской Школе за руб.» (№ 19—20, за 1926 г.).

[2]) См. краткий обзор чешской педагогики в статье проф. О. Каднера в 7-й книге журн. «Русская Школа за рубежом».

[3]) См. «Русская Школа за рубежом», № 7, 1924 г.

времени. Автор в своей книге излагает педагогические взгляды Бэкона, Монтэня, Я. А. Коменского, Локка, Руссо, Канта, Песталоцци, Гербарта, Конта, Спенсера и Л. Толстого. Кроме этих признанных корифеев педагогической мысли автор освещает взгляды чешских педагогов: Улеглы, Крейчи, Масарика, Дртины, Каднера и Чады, роль которых в чешской педагогике весьма значительна. Из современных педагогов, кроме упомянутых чешских, автор рассматривает только моральную педагогику Ферстера. В кратком введении автор изображает исторический процесс развития педагогических идей в духе Конта. «Педагогика, как наука, пишет О. Хлуп, вступает в позитивную стадию своего развития, т. е. все те проблемы, которые раньше решались только интуицией, должны быть подвергнуты пересмотру и обработке научными методами и, таким образом, очищены от прежней мифологии». «Новым школам», основываемым в Швейцарии и других западно-европейских странах, автор посвящает последнюю главу своей книги. Основное ядро взглядов разбираемых в книге представителей педагогической мысли автор выражает в виде отвлеченных общих положений, взятых вне связи с философским мировоззрением, в котором они укоренены: так педагогические взгляды Песталоцци характеризуются, как обращение «к душе ребенка», Монтеня, как «жизненная мудрость» и т. п. Изложение педагогических учений бывает часто суммарным и мало оригинальным. Глава, посвященная научным исследователям в области педагогической психологии (Snahy o exaktní pedagogiky), также изложена в виде общих положений, хотя и может оказать помощь лицам, желающим впервые познакомиться с современным состоянием психо-педагогического исследования. Несмотря на указанные недочеты, книга О. Хлупа, написанная довольно живо, читается с интересом. Она не обременена излишним историческим материалом и вводит начинающего читателя по теории образования в круг педагогических идей нового времени. Влияние свободного воспитания Л. Толстого, пустившее глубокие корни в чешской педагогике, вызвало появление обстоятельной и единственной — в смысле объективного, научно-педагогического исследования — монографии К. Велеминского: Karel Veleminský: L. N. Tolstoj jako pedagog. Praha 1923[4]). К. Велеминский в своей книге дает наиболее полный обзор педагогической деятельности Л. Толстого в первом и втором периодах, а также останавливается на влиянии Л. Толстого на чешскую педагогику и педагогическую мысль Запада.

Большинство статей исторического характера по педагогике посвящено Я. А. Коменскому. Библиография вышедших статей о Я. А. Коменском занимает несколько десятков страниц. Однако большая часть статей, посвященных Я. А. Коменскому, носит популярный характер; они излагают педагогические взгляды К. в самых общих чертах, без научного, критического анализа его произведений и его идей. При этом многие из них связывают педагогическую деятельность и мысль К. с задачами и целями современного Чехословацкого государства, трактуют их в духе современного мировоззрения; часто, как указывает проф. Гендрих в своем обзоре литературы по истории педагогики[5]), вкладывают в изложение его педагогических идей свои собственные взгляды. Поэтому богатая литература, появившаяся к 250-тилетнему юбилею со дня его смерти, не принесла чего-нибудь значительного в научном отношении. Наиболее ценная книжка б. проф. юрьевского ун-та Квачалы о К., которая была напечатана в немецком издании классиков педагогики, появилась на чешском языке в трех изданиях. Более полная библиография Я. А. Коменского подготовлялась Я. Новаком, но смерть прервала его работу, — вышло всего 5 выпусков под названием: J. V. Novák «J. A. Komenský, jeho život a spisy». По своим научным достоинствам эта неоконченная биография далеко уступает труду проф. Квачалы. Статьи научного характера о К. печатаются в сборниках «Archiv pro badání o životě a spisech J. A. Komenského», выходящих под редакцией проф. Квачалы. К сожалению, вышло

[4]) См. отзыв А. Л. Бема в «Русской Школе за рубежом», № 4, 1923 г.
[5]) См. «Ročenka pedagogická a školská», ročník pátý za léta 1918—1923.

с 1917 по 1923 г. всего шесть сборников. Многие сочинения Я. А. Коменского появились в нескольких изданиях на чешском языке: Labyrint světa a ráj srdce; Kšaft; Písně; Smutný hlas; Truchlivý; Hlubina и т. п. О религиозном мировоззрении Я. А. Коменского не было напечатано ничего особенно значительного. Религиозные взгляды К. часто подвергались весьма односторонней трактовке, как со стороны католиков, так и протестантов. Пансофическим взглядам и стремлениям К. посвящена работа проф. Гендриха, которая была напечатана в ряде отдельных статей, появившихся в журнале «Pedagogické Rozhledy» за 1922 и 1923 гг., а затем издана в виде отдельной книги. В этой работе автор исправляет некоторые неточности, допущенные предыдущими работами относительно деятельности К., и путем критического анализа стремится определить, когда, в какую пору жизни К. было им осуществлено то, что им было намечено, а что осталось только в программах его работ. Кроме того, автор рассматривает теоретические основы его пансофических стремлений и пытается установить, как К. представлял себе осуществление этих стремлений на практике. Проф. Гендрихом написан также общий очерк развития метафизики К.

Отмеченный нами количественный недостаток научных сочинений по теории образования был восполнен выходом капитального труда проф. О. Каднера: «Основы общей педагогики» (Prof. Otokar Kádner: Základy obecné pedagogiky. Díl I-III v Praze 1925—1926 г.). Труд проф. О. Каднера состоит из 3 больших томов (более 1200 страниц печатного текста). «Основы общей педагогики» — являются своего рода педагогической энциклопедией. Автором привлечен настолько громадный по своим размерам научно-педагогический материал, использована настолько полно современная педагогическая литература, при этом не только книжная, но и журнальная, на главных европейских и славянских языках — немецком, французском, английском, итальянском, русском, польском, сербском и т. п., что его труд является незаменимым руководством для каждого, интересующегося педагогическими проблемами. В подробном введении автор обосновывает педагогику, как науку, при чем критически разбирает существующие в литературе возражения против педагогики, как научной дисциплины. Далее автор рассматривает отношение педагогики к родственным ей научным дисциплинам: психологии, социологии, биологии и философии. Теоретич. педагогика является, по мнению автора, предметом как описательной (конкретной), так и объяснительной (абстрактной) науки. Организация школы и историческое развитие народного образования составляет предмет конкретной педагогики, которая дает описание школьных учреждений и их эволюции. Общая же педагогика, или философия воспитания, представляет систему абстрактных понятий о содержании, цели и методе воспитания и является, таким образом, абстрактной наукой. Наконец, практическая педагогика отличается от теоретической не столько своим содержанием, сколько своим методом и отправной точкой. Автор подробно обсуждает проблему о цели воспитания (педагогическая телеология), проблему возможности воспитания и его границ: затем автор касается природы ребенка, как объекта воспитания и учителя, как его субъекта. Первый том заканчивается отделом о формах воспитания и их проблемах (педагогическая морфология). В этом отделе автор рассматривает взаимоотношения школы и семьи, отношения к школе церкви и государства, внешнюю и внутреннюю организацию школы, вопрос о совместном обучении и проблему школьных испытаний. Второй том «Общей педагогики» излагает теории учебного плана, при чем автор останавливается на обсуждении объема и содержании каждого учебного предмета, преподаваемого в школе. Наконец, третий том посвящен педагогической методологии, при чем автор касается, кроме методов умственного образования (дидактики), также и методов воспитания чувств — эстетического воспитания и воли. В последнем отделе своего труда автор обсуждает практические вопросы педагогики — проблемы школьной дисциплины, самоуправления учащихся и т. п. Уже из приведенного краткого содержания труда проф. О. Каднера видно, что ему пришлось использовать громадный материал не только по философии воспитания, но и привлечь большой материал из

педагогической, детской психологии и т. п. Автор, стремясь быть объективным, использует в своем труде результаты научно-педагогических исследований последнего времени. Однако, при обсуждении цели воспитания, этого центрального вопроса общей педагогики, автор ограничивается приведением многочисленных цитат из сочинений различных ученых, а часто и немецких «шульмейстеров», но не делает попытки показать, что вся разноголосица мнений по вопросу о цели воспитания обусловлена определенными философскими мотивами. Поэтому нужно признать, что труд проф. О. Каднера является прекрасной педагогической энциклопедией, которая будет оказывать большую помощь каждому, занимающемуся педагогическими проблемами, но он в гораздо меньшей степени может быть признан философией воспитания. Знакомясь с большим материалом, привлеченным автором по педагогической и детской психологии, читатель гораздо больше почерпнет сведений о результатах различных исследований, которыми так богата современная психологическая наука, чем о самых проблемах педагогической и детской психологии. Что же касается педагогических взглядов автора, то они не отличаются ни оригинальностью, ни новизной. В основных вопросах дидактики автор следует положениям педагогики Гербарта: он придает основное значение теории формальных ступеней обучения и связанным с нею дидактическим приемам. Проф. О. Каднер считает их правильно и глубоко продуманными, возражая лишь против механического применения их на практике и против того извращения, которому они, по его мнению, подверглись среди последователей Гербарта. Ожидая решения многих педагогических проблем от экспериментальной психологии, проф. О. Каднер, однако, проявляет научную осторожность и не переоценивает её результатов. Проблема формального образования рассматривается им, главным образом, на основании экспериментально-психологических исследований, между тем как последние мало могут содействовать ее разрешению, так как она, как правильно показал проф. С. И. Гессен в своих «Основах педагогики», является проблемой философской. В педагогической морфологии у автора не находится места ни дошкольному, ни внешкольному образованию. Для автора существует только школьная педагогика; всю педагогику автор делит соответственно ступеням школьного образования: на начальную, средне-школьную и высшую. Несмотря на указанные замечания, труд проф. О. Каднера по своей эрудиции и полноте представляет редкое явление в современной научно-педагогической литературе.

Небольшая книжка проф. Гендриха (Josef Hendrich: Filosofické proudy v současné pedagogice. Spisů «Dědictví Komenského», č. 266, v Praze 1926) до некоторой степени восполняет указанный недочет труда проф. О. Каднера: отсутствие углубленного философского трактования педагогических проблем. Проф. Гендрих в первой главе своей книжки разбирает позитивизм, как основу педагогики. Классики позитивизма — Конт, Бэн и Спенсер — не внесли в педагогику существенно ценного вклада. Современный позитивизм в педагогике опирается, главным образом, на экспериментальную психологию и биологию. Эмпирическая психология имеет тенденцию стать естественно-научной дисциплиной. В этом направлении «психология без души» доходит даже до полного отказа от психологического: «объективная психология», «рефлексология» Бехтерева, американский бихевиоризм и т. п. На основе исследований экспериментальной психологии строится экспериментальная педагогика. Однако, экспериментальная психология имеет, главным образом, успех там, где явления носят скорее биологический и физиологический, чем психологический характер. Поэтому и педопсихология, применяющая метод естественных наук, бессильна понять целостность душевной жизни ребенка. Вследствие этого, экспериментальная педагогика, несмотря на кропотливую работу многих научно-педагогических учреждений, не внесла существенно-новых идей в педагогическую практику. Для педагогики основным является вопрос о цели воспитания, который разрешает этика. Позитивистическая этика стремится вывести нравственные нормы из влечения к самосохранению, но она бессильна перебросить мост от существующего к должному, и по-

тому и не может обосновать цель воспитания. Далее автор переходит к другим философским течениям, которые он рассматривает, располагая их в порядке нарастания в них идеализма и заканчивая направлением, близким к мистике и религии (религиозных направлений в педагогике автор не касается). Здесь проф. Гендрих рассматривает сначала прагматизм, затем новокантианство, в лице П. Наторпа, волюнтаристический интуитивизм Бергсона, идеализм Рудольфа Эйкена, абсолютный спиритуализм Джентиле. В последней главе среди направлений, близких к мистике, автор касается Рабиндраната Тагора, Рудольфа Штейнера и чеха Владимира Гоппе. Автор в кратких чертах излагает философскую концепцию каждого из указанных мыслителей, а затем приводит определенные педагогические выводы, вытекающие из их философских взглядов. Нам кажется, что было бы более ценным и интересным, если бы автор показал, что в самых педагогических вопросах скрывается философская проблематика. Интересная книжка проф. Гендриха вызвала на страницах чешских педагогических журналов оживленную полемику со стороны приверженцев господствующего в чешской педагогике позитивизма и ревностных сторонников экспериментальной педагогики.

Станислав Велинский пытается разрешить проблему социальной педагогики в границах экспериментальной психологии, пользующейся методом естественных наук, в книге, изданной обществом «новых школ» в Брне (Dr. Stanislav Velinský: «Individuální základy sociální pedagogiky». 1927. Knihovny «Nových škol», svazek I. Řídí univ. prof. Otokar Chlup). Труд С. Велинского является результатом того увлечения экспериментальной педагогикой, с котором была речь в книжке проф. Гендриха. Автор в первой главе своей книги излагает свое понимание педагогики, как науки, базирующейся на биологии, психологии и других естественных науках. Автор не согласен с современными течениями социальной педагогики, которые, пользуясь готовыми понятиями социологии, подчеркивают примат общества над индивидуумом. Для автора «человеческое общество является группой индивидуумов, которые на определенные внешние раздражения отвечают или могут отвечать определенными коллективными реакциями, детерминированными их умственным складом (mentalitou)». «Индивидуализм же является концентрированной констелляцией материальных (hmotných) элементов, находящихся во взаимных более или менее постоянных отношениях, из которых вытекает ряд тенденций, характеризующий индивидуумы». Человеческое общество разлагается, таким образом, автором на индивидуумов, которые представляют собою определенную связь биопсихических тенденций. Понимание социальной связи, как известного духовного единства, автором совершенно исключается. Всякая социальная связь, а следовательно, и всякая форма человеческого общежития, вытекают из проявлений особых, так называемых социоморфных тенденций. Несомненно, автор испытал влияние Торндайка, Кильпатрика, Даугола и других представителей американской науки, которая в применении естественно-научного метода в психологии доходит до полного слияния последней с биологией. Автор пользуется термином «тенденция», взятым им из атомистической психологии Рибо и Жане, в очень широком смысле: под этот термин подходят у него все «безусловные и условные» рефлексы, инстинкты и вообще психические предрасположения. К сожалению, мы не имеем возможности рассмотреть здесь, насколько удалась автору попытка обосновать проблему социальной педагогики на базе индивидуальной био-психологии.

Следует отметить, что проблема так называемой в Америке «Educational sociology» —педагогической социологии — привлекает в гораздо большей степени внимание чешской педагогической мысли, чем это имеет место в Германии, где эта проблема до последнего времени не занимала подобающего ей места среди других проблем педагогики. Так проф. Блага написал книгу под названием «Социология детства» (Prof. J. A. Bláha: «Sociologie dětství»). В этой книге автор рассматривает, главным образом, влияние среды в различных отношениях на ребенка.

Из книг по педагогической и детской психологии

мы укажем на сочинение проф. О. Хлупа: Исследование (душевных) психических проявлений у мало-одаренных детей. (Otokar Chlup: Výzkum duševních projevu u dětí méně schopných. Spisy Filosofické fakulty Masarykovy university v Brně, č. 12. Brno 1925). Книга О. Хлупа является руководством для первоначального знакомства с методикой психологического исследования детей. Автор не считает достаточным исследование детей тестами Бинэ и предлагает программу более обширного исследования отдельных сторон психической жизни ребенка: чувственного восприятия, речи, памяти, счета, письма и т. г. Книжка проф. О. Хлупа составлена для практического применения психологического исследования в педагогике. Она содержит большой конкретный материал и снабжена образцом личного листа (osobní arch) ребенка, а также и примерами произведенных исследований. Книга эта является очень полезной для педагога и восполняет количественный недостаток подобного рода руководств на чешском языке, так как кроме книги О. Хлупа имеются только руководства по исследованию детей проф. О. Каднера и Чады, которые появились гораздо раньше и уже несколько устарели. Из других книг по педагогической психологии следует отметить труды I, II и особенно III съезда по исследованию детей: «Třetí sjezd pro výzkum dítěte v Praze 1926 r.». Redakcí Dr. Cyrilla Stejskala, sekretáře sjezdu. Praha 1927. Труды 3-его съезда прекрасно изданы в одном большом томе — около 600 стр. текста. В нем напечатаны доклады по следующим отделам и секциям: биологически-медицинской, педагогически-психологической и секции по изучению детей, отклоняющихся от нормы. В отделе педагогически-психологическом помещены статьи проф. Шерацкого и ассистента Рамеша: о психологическом исследовании детей от 3 до 6 лет; о психограмме пятого школьного года; об исследовании учащихся городской школы; а также статьи К. Стейскала, Пржигоды, проф. О. Хлупа. Указанные статьи не вносят нового ни в методику исследования, ни в установленные раньше психологическим исследованием положения. Отметим статью доц. Ю. Климы: Jiří V. Klíma: Typologický prozkum žactva české střední školy», — в которой автор, придерживаясь типологии детей, установленной А. Бинэ при описании детьми предметов, старается исследовать постоянство и эволюцию этих типов. Повторное исследование тех же детей было произведено пять лет спустя и удостоверило постоянство типов. Изменение типа у отдельных учащихся автор объясняет влиянием повышенной чувствительности во время полового созревания. Интересна также статья Людвичковой (prof. A. Ludvíčková) о школьной реформе в Австрии. Учительница чешской школы в Вене живо описывает занятия в реформированной школе по методу, отчасти напоминающему «комплексный метод» в советской школе.

Из книг по экспериментальной педагогике следует указать на сочинение Вацлава Пржигоды (Dr. Václav Příhoda: Psychologie a hygiena zkoušky. Spisů «Dědictví Komenského», č. 241, v Praze 1924) и его же книжку о психологическом отборе в американских школах: (Psychologický výběr na školách amerických. Spisů «Dědictví Komenského, č. 273, v Praze 1927). Первая книжка В. Пржигоды содержит добросовестную сводку результатов экспериментально-психологических исследований умственного утомления, связанного с экзаменами. Умственное утомление исследуется, главным образом, экстезиометрическим способом или методом подсчета. Автором при участии учителей были произведены исследования утомления учащихся в ряде чешских школ. В своей книжке автор приходит к выводу, что недостатки экзаменов состоят единственно в их педагогическом несовершенстве, особенно при испытаниях зрелости. Очень жаль, что автор не остановился на тех новых способах проверки и учета знаний учащихся, которые широко практикуются в американской педагогике. Вторая книжка того же автора содержит богатый и свежий материал из американской педагогической практики о мерах и способах отбора и группировки учащихся по их интеллектуальным способностям. Автор показывает, какая связь существует между этой практикой отбора и новыми типами школьных систем организации школьной работы (Виннетка-план, Дальтон-план, и др.) в Соед. Штатах, и, к сожалению, только наме-

чает вопрос о связи проблемы отбора в школе с проблемой демократии. Сам автор, пробывший несколько лет в Америке в качестве преподавателя и прекрасно знакомый с американской школой, является горячим приверженцем описываемых им новых методов организации школьной работы.

Из литературы по отдельным областям педагогики богато представлен отдел по вопросам морального и гражданского воспитания. В чешской педагогической среде господствует стремление к созданию светской школы и замене религиозного обучения в школе моральным воспитанием в духе французской педагогики. В связи с этим стремлением появился целый ряд руководств по моральному воспитанию. Укажем для примера книгу проф. О. Хлупа: Rukověť přirozené mravouky ve škole. Díl I. Zásady 1922. Нужно отметит, что в этих руководствах религиозно-конфессиональное мировоззрение заменяется иным, претендующим на обязательность, мировоззрением, которое излагается уже в догматическом виде. Таким образом конфессиональный катехизис заменяется руководством, которое также мало предоставляет учащимся свободы для выработки своего собственного мировоззрения. Это стремление к замене в школе прежнего конфессионального обучения моральным воспитанием и связанное с этим пренебрежение и отрицание ценности религиозного фактора в жизни вызвало появление книжки проф. Э. Радля «Пересмотр прогрессивных идей в народной школе» (Prof. E. Rádl: Revise pokrokových idejí v národní škole). В этой книжке автор в противовес господствующему среди учительства народной школы убеждению подчеркивает необходимость и важность религиозного воспитания.

Вопросы самоуправления и дисциплины учащихся привлекали также внимание чешских педагогов. По вопросу самоуправления учащихся вышла книжка Бартоша, директора интересного воспитательного учебного заведения (Jedličkův ústav): «Samospráva žactva». 1926 г. Вопросу о дисциплине и освещению его с философской, психологической, педагогической и т. п. точек зрения посвящена монография Угера: J. Uher: «Problém kázně». Časové otázky a rozpravy pedagogické, sv. XXVIII. V Praze 1924. Отзыв об этой книге был дан уже проф. А. Маклецовым на страницах нашего журнала[6]).

Из книг по методике преподавания отдельных предметов довольно богато представлена литература по физическому воспитанию и рисованию. Совсем отсутствует литература по дошкольному воспитанию. Подготовляется сборник, посвященный детскому саду, под редакцией проф. О. Хлупа в издании общества «Новых школ». Почти отсутствует также и литература по внешкольному образованию. Выходит журнал, посвященный вопросам внешкольного образования (см. ниже в обзоре журналов). Отдельной книжкой по этому отделу вышла работа проф. Благи: In. Arn. Bláha: «Problémy lidovýchovy» 1927.

Заканчивая наш обзор чешской педагогической литературы, нам хочется отметить напряженный интерес чешского учительства к научно-педагогическим проблемам, о котором свидетельствуют организованные им курсы научно-педагогического образования, съезды по экспериментальной педагогике и последованию детей, а также появление серьезных научных монографий по различным вопросам педагогики и новых научных изданий периодического характера. **А. Т. Павлов.**

Sprawozdanie z działalności związku za rok 1927 i I-sze półrocze 1928 roku. Związek polskiego nauczycielstwa szkół powszechnych. Стр. 176.

Читатель уже знаком с общим характером деятельности союза учителей польских нар. школ («Русская Шк.», кн. 20). За последний год союзу удалось добиться осуществления одного из своих старых требований: слияния существовавших ранее при министерстве просвещения двух отдельных департаментов школ средних и низших в один департамент общеобразовательных школ. Одновременно с уничтожением этой внешней перегородки между средней и низшей школами начались «под влиянием пропа-

[6]) См. «Русская Школа за рубежом», книга 13—14.

ганды союза» работы по пересмотру программ средней и низшей школ в направлении их взаимного сближения. Таким образом самое важное требование союза — проведение единой школьной системы — несомненно значительно приблизилось к реализации. В настоящий момент союз добивается от всех политических партий, сколько нибудь близких к его идеологии, чтобы все кандидаты на будущих выборах в сейм и сенат обязательно включали в свои программы требование единой школы (см. Отчет, стр. 7). Союз для достижения победы (а победой он считает как раз осуществление принципа единой школы) не ограничивается работой в пределах Польши, но стремится развить агитацию в международном масштабе. По утверждению Отчета (стр. 8) Исполнительное Бюро Международной учительской организации (Federation International d'Instituteurs), находящейся под патронатом Лиги Наций, в заседании 29 сент. т. г. постановило внести в программу Международного конгресса учителей народных школ, имеющего состояться в Швейцарии в мае 1929 г., обсуждение реферата на тему: «Право ребенка на единую школу и единое образование учителей». Вторая часть реферата для Польши уже становится действительностью: 1 сент. т. г. в Варшаве и Кракове открыты двухлетние педагогические институты для подготовки учителей народных школ. В состав слушателей принимаются только окончившие средние школы. Отчет, с удовлетворением отмечая этот факт, ставит его в связь со своей долголетней агитацией в этом направлении. Разрастающаяся деятельность союза сказывается в увеличении числа секций при его Главном Комитете. За минувший год возникли три новых секции: 1) помощи на случай смерти, 2) кооперации, 3) эсперантистов. Из всех секций обращает на себя внимание своей интенсивной работой секция народных областных университетов. Секция эта занимается также изучением отдельных областей. Как известно, волна регионализма прокатилась по всей послевоенной Европе. Некоторые государства особенно увлеклись идеей регионализма, как, напр., такие противоположные по духу страны, какими являются Италия и Сов. Россия. В Польше увлечение идеей регионализма тоже очень сильно. Лучшим доказательством служит то обстоятельство, что этим делом занялись административные власти. Отчет (стр. 42) приводит циркуляр министра внутр. дел (от 30 ноября 1927 г.), специально касающийся вопроса изучения отдельных воеводств, как областных единиц, и установления соответственной программы работ в воеводствах. Циркуляр исходит из убеждения, что каждое воеводство является не только административной, но и областной единицей, имеющей свое собственное индивидуальное лицо, с особым жизненным укладом. Циркуляр подчеркивает необходимость целесообразного координирования усилий всех деятелей, работающих в данной области, в целях наибольшего развития всех ее творческих сил. Возникшая за последние годы областническая пресса в свою очередь поддерживает в обществе интерес к своему краю. Стараниями секции областных народных университетов издается региональная библиотека (вышло пока 2 тома).

Вопрос об единой школе, начиная получать в течение минувшего года более конкретные формы, в то же время осложнился тесно связанным с ним вопросом школьного строительства. Невозможность расширения школьной сети без наличия в достаточном числе школьных зданий и помещений для учителей выдвинула технически очень трудный вопрос постройки школ наиболее экономическим и рациональным способом. Отчет рисует след. любопытную картину (см. стр. 8). Нормально на 1000 детей школьного возраста должно приходиться 22 комнаты. В воеводствах западных положение дела близко к норме, тогда как в воеводствах центральных и восточных во многих уездах на 1000 детей приходится едва 1½ комнаты. Приняв во внимание постоянный прирост детей школьного возраста, оказывается, что до 1939—40 г. на всей территории Польши число школьных комнат, в сравнении с настоящим количеством, должно быть увеличено в три раза, при чем в воеводствах центральных в 7 раз, а в воеводствах восточных в 8 раз. Вычислив потребность в школьных зданиях до 1939—40 г. в соответствии с требованиями гигиены, а именно по расчету 43 школьника на 1 комнату, надлежало бы построить 114.436

школьных помещений и 85.825 помещений для учителей. Расходы по постройке подобного количества школ превысили бы 5 миллиардов злотых (18½ миллиардов ч. кр.). Эта огромная сумма, разложенная между всеми жителями Польши, дала бы 191 злотых (750 ч. крон) на каждого из них. Что касается разницы в расходах по постройке одной школьной комнаты в школах разного типа, то здесь дело представляется в следующем виде: постройка 7-миклассной школы стоит 180.000 злотых, с залой для гимнастики и помещением для учителя — 240.000 зл. Таким образом одна комната в школе этого типа обойдется в 25.000 зл., в то время, как та же комната в здании школы самого низшего типа, т. е. одноклассной школы, в 50.000 зл., т. е. в два раза дороже. Итак, как будто прямой экономический рассчет рекомендует строить школы высшего типа. Но где достать деньги? В поисках за разрешением этой задачи союз обратился с анкетой к выдающимся специалистам, экономистам и техникам, а также ко всем депутатам сейма и сената. Эта анкета очень интересна. Она содержит 4 вопроса: 1) Что и как следовало бы сделать, чтобы подвинуть общество к делу строительства школ высшего типа? 2) Что в этом направлении обязаны сделать самоуправления и просветительные организации? 3) Какую роль должны сыграть в этом деле сейм, сенат и правительство? 4) Как разрешить поблему школьного строительства с финансовой стороны?

То или другое решение вопроса постройки школ в Польше (что фактически равносильно расширению школьной сети, а последнее в свою очередь тесно связано с проведением в жизнь единой школы) должно вызвать интерес и у русского общества, если принять во внимание внешнее сходство положения народного образования в Польше и России, не говоря уже о том, что в настоящее время через польские народные школы проходят или должны пройти десятки тысяч русских детей.

Проведение идеи единой школы в жизнь, помимо трудностей материального характера, наталкивается и на другие, быть может, более серьезные препятствия. Отчет упоминает об этом кратко; более подробные сведения мы получаем из передовой статьи центрального органа Союза «Głos nauczycielski» (№ 27—28 т. г.). Весною этого года во всех школьных округах были произведены пробные экзамены для окончивших семиклассную народную школу в 4-й класс гимназии. Результаты экзаменов оказались неудачными (подробностей, к сожалению, мы не знаем). Факт этот нанес сильный моральный удар сторонникам немедленного введения единой школы путем механического усекновения трех младших классов имназии и замены их старшими классами семиклассной народной школы (ср. «Русск. Шк.», кн. 28, стр. 587—591). «Результаты экзаменов, пишет «Gł. Naucz.», можно считать прямо роковыми. Нужно сказать это откровенно. Враги школьного единства не таят своей радости и своего преждевременного и поверхностного триумфа по поводу плохих результатов экзаменов. В соответствующее время и в соответствующем месте мы покажем, что плохие результаты экзаменов собственно только доказывают необходимость унификации школы через приспособление прежде всего программ средней школы к программам 7-классной народной школы». — № 15 «Głos. Naucz.» занимается другим актуальным вопросом — вопросом повышения образовательного уровня учителя. «Мы ведем сейчас войну за демократический строй школы», читаем мы здесь. «Этот строй и есть единая школа. Одновременно с этим мы должны добиваться единого образования для всех учителей, которые будут работать в единой школе. Разница в образовании создает пропасть между учительством школ средних и школ народных, делая невозможной совместную работу по воспитанию молодежи. Для этого одновременно с введением единой школы необходимо организовать единое высшее образование учителей школ всех ступеней».

В. Булавский.

Методики и учебники

Щербаков, Г. И. Элементарная геометрия и собрание геометрических задач с практич. работами. Составлено по программе Управления Народного Просвещения О. Р. В. П. Управлением Народного Просвещения ОРВП рекомендовано как учебное пособие для школ второй ступени, ремесленных и технических училищ и для IV и V кл. ср. уч. зав. Харбин 1927.

В предисловии автор указывает на то, что его учебник, предназначенный для школ II-ой ступени, предполагает уже известными обычные пропедевтические сведения по геометрии, излагаемые в школах I-ой ступени. Можно предположить поэтому, что автор имеет в виду изложение систематического, более или менее полного и точного курса геометрии. Следуя объяснительной записке Управления народного просвещения в особом районе восточных провинций (ОРВП) полосе кит. вост. ж. д., автор старался соблюсти два указания этой записки, признаваемые им ценными и важными. Во-первых, он стремился к тому, чтобы «логический элемент» геометрии «нарастал постепенно»; во-вторых, автор «старался иллюстрировать» курс геометрии «по мере возможности полнее практическими работами, упражнениями и задачами из области землемерия, ремесл и черчения».

Если бы принцип постепенного нарастания логического элемента был автором строго выдержан, курс геометрии, вероятно, принял бы концентрический характер, и главы, содержащие окончательно, точно формулированные геометрические предложения, были бы отделены одна от другой большим количеством пропедевтического материала. На деле этого не случилось. Пропедевтический материал вкраплен в какой то случайной и почти всегда неудачной форме, сводясь почти везде к бессодержательным разговорам, которые никакой пользы учащемуся принести не могут. Например, автор приступает к доказательству теоремы: параллельные прямые на всем протяжении находятся на одинаковом расстоянии друг от друга. В книге сперва напоминается определение параллельных прямых. Затем следует совершенно непонятная фраза: «на практике мы не можем продолжать линии бесконечно, а потому не можем убедиться, будут ли данные линии параллельными». Потом автор утверждает (без доказательства), что убедиться в параллельности прямых можно сравнением расстояний двух точек одной прямой от другой, и ссылается в виде примера на столяра, который, руководствуясь указанным соображением, может выстругать доску одинаковой ширины. Затем написано: «в том, что расстояние между параллельными всегда одинаково, можно убедиться и путем рассуждения» (курсив наш). А после, почему то под именем следствия, правильно изложено доказательство рассматриваемого геометрического предложения. Заметим, что эта теорема § 56-го есть действительно следствие из предыдущего § 55-го (отрезки параллельных прямых между параллельными равны), но тогда это следствие надо было присоединить к предыдущему параграфу, не загромождая и без того краткого учебника пустыми разговорами. Учебник содержит всего 184 страницы, из которых свыше 50 страниц заняты практическим материалом, главным образом землемерными упражнениями, или неудачными беседами пропедевтического характера, подобными вышеприведенной.

При краткости учебника в нем отсутствуют многие общеизвестные и безусловно необходимые предложения. Нет, например, теоремы о неравных треугольниках (если две стороны одного треугольника равны соответственно двум сторонам другого, но углы между ними не равны, то и т. д., и обратная теорема). Отсутствие этого предложения усложнило доказательство теоремы: бо́льшая дуга стягивается бо́льшей хордой. Нигде не доказано, что окружность и прямая могут иметь не более двух общих точек. Поэтому, когда автор доказывает, что через три точки, не лежащие на одной прямой, можно провести окружность и притом лишь одну, слова, отмеченные нами курсивом, остаются при доказательстве теоремы мертвым капиталом и могут вызвать в учащемся лишь недоуме-

ние. Глава о соотношениях перпендикулярности и параллельности прямых и плоскостей в пространстве сведена в курсе стереометрии лишь к пяти страницам. Здесь нет теоремы: плоскость, перпендикулярная к одной из двух параллельных прямых, перпендикулярна и к другой. Поэтому, если более способный ученик задаст себе вопрос о возможности построить перпендикулярное сечение наклонной призмы или прямую призму, он не найдет ответа в учебнике. Нет и теоремы: все прямые, перпендикулярные в пространстве к прямой АО в точке О, лежат в плоскости, перпендикулярной к этой же прямой в точке О. Поэтому в главах о цилиндре и о конусе автору приходится принимать без доказательства, что прямая ОВ, перпендикулярная к оси вращения АО, описывает круг.

Уже из этих примеров видно, что при неполноте учебник содержит и много неточного, логически неверного. Всех логических и методологических ошибок можно насчитать до 60 на 184 страницах. Это слишком много!

Укажем на важнейшие недочеты этого рода. В главе о равенстве треугольников третий случай равенства — по трем сторонам — вовсе не доказан, и ученику предоставляется убедиться в равенстве треугольников по трем сторонам путем изготовления моделей треугольников из трех соответственно равных палочек. А между тем, если бы автор начал главу о треугольниках с изучения свойств равнобедренного треугольника, третий случай равенства треугольников не вызвал бы особых затруднений. Еще более тягостное впечатление оставляет глава о пирамиде. При выводе формулы объема пирамиды автор сравнивает обычным путем треугольную пирамиду со вспомогательной призмой втрое большего объема. Однако, автор ограничивается почему то лишь случаем, когда вспомогательная призма прямая (т. е. когда одно из боковых ребер треугольной пирамиды служит и ее высотой). Об общем же случае, не представляющем особенной трудности, не сказано ни слова. Затем автор принимает без доказательства предложение о равновеликости треугольных пирамид при равновеликости оснований и равенстве высот. В выноске сказано, что это предложение «особо доказывается в подробных курсах стереометрии». В тексте же, где приходится сравнивать пирамиды с р а в н ы м и основаниями и равными высотами, приводится совершенно фантастический довод в пользу равновеликости таких пирамид в следующем виде: «выходит, что три измерения одной пирамиды равны трем измерениям другой, а потому можно признать», что пирамиды равновелики; затем непосредственно следует вышеупомянутая выноска. Затем уже без труда выводится формула объема треугольной пирамиды. Наконец, автор указывает, что правильность приведенных рассуждений подтверждается б о л е е п р о с т ы м с п о с о б о м (курсив наш): «при взвешивании каждой пирамиды, если призма сделана из однородного материала, все они оказываются равного веса, а потому можно заключить, что имеют и одинаковый объем». К чему эта игра в наглядность, раз теорема все равно не доказана? Неужели в этом «постепенное нарастание логического элемента»?

Укажем еще на некоторые ошибки. Постоянство линейного угла, независимо от выбора его вершины на ребре двухгранного угла, доказано ссылкой на параллельность сторон двух линейных углов с разными вершинами, а между тем теорема об углах с параллельными и одинаково направленными сторонами доказана в учебнике лишь для случая, когда такие углы лежат в одной плоскости. В указании на происхождение конических сечений по поводу гиперболы сказано, будто она получается при сечении двуполой поверхности прямого круглого конуса лишь плоскостью, непременно параллельной оси конуса, что, конечно, неверно. Прямой двугранный угол, по недосмотру, о п р е д е л я е т с я д в а ж д ы: один раз (стр. 137, § 191), как двугранный угол с прямым линейным углом, а другой раз (стр. 138, § 194), как двугранный угол, равный своему смежному. Задачи на построение нигде не анализируются, а потому не выполняют своего назначения, как средство для развития математического мышления.

Язык учебника неточен, что видно и из приведенных выше выписок. Например, автором допущены выражения: «прямой цилиндр», «прямой ко-

нус» вместо прямой круглый. Стереометрия начинается с пропедевтической главы о проекционном черчении, ничего, кроме недоумения, не дающей ученику, который еще не знает, что такое перпендикуляр к плоскости. Здесь перпендикуляр опускается не из точки, а «с точки»: «опустим с каждой вершины основания перпендикуляры» (стр. 131). На странице 158-й (§ 226) читаем: «...чтобы она (плоскость) прошла через все образующие (конуса)» вместо встретила все образующие (курсив наш). Это ведь совсем неграмотно!

Прикладные главы тоже не безупречны, несмотря на простоту излагаемого материала. Например, неточно объяснено пользование ноннусом и пантографом.

Руководство по геометрии Г. И. Щербакова, составленное по странному и небрежно выполненному плану, нельзя признать удачным. Мастер или начинающий землемер после изучения такого курса будет, конечно, больше смекать в области геометрии, и то, вероятно, усвоив ряд неправильных представлений о методах точного мышления. Ученик же средней школы мало получит из этого учебника и в смысле запаса твердых знаний и в смысле развития, а потому этот учебник нельзя считать пригодным для средней школы.

О неудаче Г. И. Щербакова в его попытке «иллюстрировать» курс геометрии «по мере возможности полнее практическими работами из области землемерия, ремесл и черчения» можно тем более пожалеть, что составление хорошего и достаточно полного пропедевтического курса геометрии представляет собою бесспорно благодарную и интересную задачу для современного педагога-математика.

Е. Л. Буницкий.

Бялецкий, К. А., Кольман, Э. Г., Потемкин, М. П., Хабарин, И. Н., Яковлев, А. А. Словарь по естествознанию. Под ред. Э. Кольмана. Изд. «Московский рабочий». 1928 г.

Назначение этого интересного словаря — помочь многочисленным учащимся школ второй ступени, вечерних и воскресных общеобразовательных курсов, рабфаков и рабочих ун-тов и еще более многочисленному слою самоучек и просто читателей. Он должен облегчить и осмыслить чтение книг и изучение разнообразных отраслей естественных наук, как то: астрономии, геологии, палеонтологии, физики, химии, биологии, физиологии и т. д.

Эти задачи, предполагаемый круг читателей и возможный объем словаря определили, как подбор содержащихся в нем слов, так и характер объяснений. Так как словарь не предназначается для специалистов-натуралистов, то он снабжен лишь элементарными сведениями, рассчитанными на мало подготовленного читателя. Поэтому из него исключены специальные названия и описания, напр., отдельных костей, отдельных деревьев и животных (напр., бедряной кости, липы или воробья), а делается характеристика, напр., двудольных растений, класса птиц или млекопитающих. На этом же основании в словарь не внесены сложные законы и формулы (напр., закон Бойля-Мариотта и т. д.). Зато в него внесены биографии известных ученых — Менделеева, Ньютона, Архимеда. Даются также и некоторые сведения по математике и геометрии. Небольшой цифровой материал дан в таблицах в конце книги. Словарь снабжен поясняющими иллюстрациями. Они не всегда хорошо исполнены, но в достаточной мере дополняют текст. Много хуже карты. Почвенная карта Ев. России просто плоха: названия надо читать посредством лупы. Очень полезны указания на соответствующую литературу, помещенные после объяснения многих слов. Хорош также и список книг, рекомендуемых для самообразования. Все слова расположены в строго алфавитном порядке. В общем словарь — полезное и нужное пособие. Так как он является первым опытом такого рода, то конечно в нем есть досадные пробелы; они будут исправлены после сводки мнений читателей в следующем издании, которого, по мнению редактора, словарю «не миновать». В словаре есть очень важные пропуски; отсутствует, напр., объяснение химического состава кости, не по-

яснено строение черепа и устройство скелета, нет ни слова о теории относительности, между тем как в объяснении некоторых слов о ней упоминается. Так, в описании планеты Меркурий фраза: движение перигелия, отличное от теоретических вычислений, «в новейшее время проф. Эйнштейном объясняется искривлением пространства вблизи больших масс (солнца)», вряд ли будет понятна читателю. Есть промахи чисто редакционного характера. Так в объяснении газа азота указано, что он с кислородом соединяется при электрических атмосферных разрядах, и делается ссылка на молнию. Но уже в описании молнии ничего не говорится ни об азоте, ни о кислороде. Для человека, читающего руководство по химии, такая ссылка бесполезна. Иногда замечается ненужное обилие ссылок. Так в описании металлоидов, состоящем из 29 строчек, сделано шесть ссылок, — на металлы, электроны, электролит, валентность, периодическую систему, кислоты; в объяснении метаморфических горных пород (30 стр.) — восемь ссылок и т. д. Неправильно также классифицировать такие самостоятельные науки, как анатомия, гистология и физиология, только как отделы биологии. Это слишком общее, а потому и неверное определение. И ни в одном учебнике биологии мы не найдем деления ее материала на анатомию, физиологию и гистологию. Там совокупность жизненных явлений рассматривается со своей специфической точки зрения. Указанные нами упущения, к которым при постоянной работе со словарем можно, вероятно, было бы прибавить и другие, не могут, конечно, ослабить того значения, которое может иметь подобный словарь. Занимающиеся естествознанием получили в нем для себя весьма ценный справочник. В словаре 591 страница. Шрифт — петит.

Н. Парманин.

Педагогические журналы

Чешские педагогические журналы

Чехословакия богата периодической литературой педагогического характера. Педагогические журналы издаются, главным образом, многочисленными учительскими организациями страны и носят преимущественно профессиональный характер. Они тесно связаны с профессиональным движением учительства, с его профессиональной будничной борьбой за свои интересы. Конечно, профессиональная борьба учительства является не только узкой борьбой за свои местные и частные интересы, но и одним из важных актуальных моментов политики образования в данной стране. Кроме того, профессиональное движение бывает тесно связанным и с стремлениями образовательного характера. Так чехословацкое учительство стремится к более высшему педагогическому образованию, не довольствуясь тем, которое оно получает в учительских институтах (семинариях), очень устаревших по своей программе, организации и методам обучения. Кроме этого, необходимо отметить момент политической борьбы, которая окрашивает профессиональное движение. Наконец, момент национальный, момент еще не изжитой национально-культурной борьбы, который также отражается в педагогической прессе Чехословакии. Большинство педагогических журналов является органами местных (земских) учительских организаций, сложившихся уже давно, во времена австро-венгерской монархии, имеющих свои традиции, свою местную историю. Но кроме этих черт, педагогические журналы Чехословакии имеют еще одну особенность: в большинстве случаев они обслуживают узкий круг учителей определенных типов учебных заведений. Так учителя мещанской школы, имеющие свою профессиональную организацию, обслуживаются своим специальным педагогическим органом, учителя ремесленных школ имеют свой орган и т. д. Многообразные культурно-исторические, политические, национальные и иные условия препятствовали образованию в стране единой учительской организации; эти же условия не дали развиться и педагогической прессе, поднимающейся над узкими профессиональными интересами отдельных групп учительства. Попытки к широкому объединению всего учительства, по крайней мере учительства элементар-

ных школ, в стране предпринимались, но до настоящего времени они успехом не завершились. В 1926 г. был заложен «Svaz učitelstva československého», на основе объединения всего учительства Чехословакии, но уже в настоящем году возникли новые учительские организации, например, «Федерация учителей народных школ в республике», и положено основание другому союзу: «Svaz slovanského učitelstva».

Отметим наиболее важные педагогические журналы, издаваемые учительскими организациями.

«Český učitel». Věstník zemského ústřed. spolku jednot učitelských v Čechách. Выходит еженедельно. XXXII-й год изд. Журнал ведет упорную борьбу против клерикализма и бюрократизма школьного управления. Он требует изменения нынешнего режима школьного управления в прогрессивном духе, как в министерстве школ и нар. просвещения, так и в земских школьных советах; реорганизации последних путем исключения из них представителей церкви, увеличения числа делегатов от учителей, устранения возможности решать вопросы бюрократическим путем — несколькими школьными инспекторами по выбору председателя земского школьного совета. Журнал носит боевой, политический характер. Теоретические статьи в нем редки и очень кратки. — Другой журнал: «Věstník ústřed. spolku jednot učitelských na Moravě» (XXII год изд.), выходит 3 раза в месяц, носит такой же, хотя и менее боевой характер. Статей, касающихся общего состояния школьного дела, больше. Теоретическим и методическим вопросам уделяет внимание журнал «Komenský», издаваемый общегосударственным союзом учительства начальных школ в ЧСР и чешскословенской учительской общиной в Праге. Журнал носит несколько провинциальный характер; теоретические вопросы редко освещаются с научной точки зрения. Журналы «Чешский учитель» и «Вестник» выдвигают на первый план вопрос об объединении всего чехословацкого учительства и вопрос о школьной реформе в прогрессивном духе.

Последнему вопросу посвящен журнал «Školské reformy», который является приложением к этим журналам. «Školské reformy» издаются со времени независимости Чехословакии (10-й год). В текущем году вышло два номера журнала. В первом номере имеется обстоятельная статья Václava Příhody об единой школе, в которой автор, основываясь на практике американской школы, подчеркивает органичность единой школы. Во втором номере имеется статья K. Štecha о Л. Н. Толстом, которая стремится осветить все мировоззрение Л. Н. Толстого; педагогике же его отводит меньшую часть статьи. Кроме таких статей общего педагогического характера имеется и ряд дидактических и методических статей.

Из многочисленных журналов, издаваемых учительскими организациями, носящих более узкий профессиональный характер, укажем: «Časopis učitelek» (Org. zemské ústřední jednoty učitelek v Čechách» (XXXII год изд.); «Škola měšťanská». Věstník Říšského svazu učitelstva měšťanských škol republiky Československé (XXXI год изд.); Škola živnostenská». Orgán ústřední jednoty učitelstva živnost. škol v ČSR».

В Словакии выходят журналы, возникшие после переворота: «Sborník spolka profesorov Slovakov» и «Národní škola slovenská»; орган союза словацкого учительства — журнал профессиональный. Вопросам народной словацкой школы посвящен журнал «Naše škola».

В Подкарпатской Руси выходит журнал союза подкарпатского учительства «Народна Школа», который отстаивает национальные и культурные интересы местного населения.

Органом учительства средне-учебных заведений, которое резко отделено в своем общественном положении от учительства элементарных школ, является «Věstník československých profesorů». Журнал профессиональный, но он затрагивает и вопросы, касающиеся реформы средней школы в ЧСР. Год издания — 36-ой. В виде отдельного журнала, под названием «Střední škola», стала выходить педагогическая часть «Věstníku československých profesorů», под редакцией

J. Hendricha, J. V. Klímy и M. Šmoka. «Средняя школа» обсуждает вопросы, связанные с реформой средней школы как в Чехословакии, так и в других культурных государствах, а также вопросы методики преподавания отдельных предметов в средней школе.

Научно-педагогическим журналом являются «Pedagogické rozhledy», издаваемые уже 38-й год. Главным редактором по смерти проф. Drtiny состоит проф. Карлова университета O. Kádner: специальные отделы журнала редактируют особые лица. Журнал имеет следующие отделы: общей педагогики и истории школьного образования, психологии и экспериментальной педагогики, дидактики начальной и мещанской школы, гражданского, нравственного, эстетического и физического воспитания, отдел попечения о детях, детской литературы.

После переворота 1918 г. был естественно выдвинут вопрос об общей школьной реформе в духе национальной чешской культуры, так как школьная система Чехословацкой республики продолжала оставаться в том виде, в котором она была организована в эпоху либеральных реформ 1869 г. Австрийской монархии. Вопрос о школьной реформе вызвал в свою очередь потребность в научном изучении педагогических проблем, школьных реформ в различных культурных странах, экспериментальных «новых школ» и т. п. С этой целью был основан научно-педагогический институт имени Я. А. Коменского, в организации которого принимал участие проф. O. Каднер. Однако, осуществить организацию научно-педагогического института, в силу ряда различных обстоятельств, не удалось[1]). Из предполагаемого плана удалось осуществить организацию научно-педагогической библиотеки Я. А. Коменского и издание названной библиотекой научно-педагогического ежемесячного журнала[2]) под редакцией д-ра K. Велеминского. «Вестник педагогический» является, несомненно, большим вкладом в чешскую периодическую научно-педагогическую литературу. Журнал имеет постоянный отдел школьных реформ, в котором знакомит читателя с школьными реформами в различных культурных странах; по этим вопросам печатаются обозрения Э. Липперта; об американских школах ряд обстоятельных статей поместил Václav Příhoda. Кроме того в журнале печатаются статьи по истории педагогики, главным образом, о Я. А. Коменском, по вопросам школьной реформы в Чехословакии и по многим вопросам школьной жизни (самоуправление учащихся, врачебный надзор и т. п.). Журнал помещает исчерпывающую библиографию чешской педагогической литературы и имеет библиографический отдел иностранной педагогической литературы. Несмотря на небольшой размер «Вестник педагогический» является очень содержательным научно-педагогическим журналом.

В 1926—1927 г. возник новый научно-педагогический журнал — «Nové školy». Časopis věnovaný zájmům nové výchovy. Он издается обществом новых школ в Брне. Его редактором является председатель указанного общества, проф Масарикова университета в Брне, д-р Отокар Хлуп. Журнал является чехословацким органом международной лиги нового воспитания, во главе которой стоят швейцарские ученые — Феррьер, Бове и Клапаред, и является печатным органом, аналогичным журналам, издаваемым в различных странах с целью пропаганды идей нового воспитания: «The New Era» в Лондоне, «Das werdende Zeitalter» в Австрии и т. п. Журнал имеет две цели: 1) следовать педагогическим принципам лиги нового воспитания и осуществлять их путем реформ народного образования в Чехословакии; 2) научно изучать проблемы современной педагогики. Для последней цели служат специальные экспериментные классы педагогического института при Масариковом университете в Брне. Поэтому «Новые школы» являются не только журналом, освещающим жизнь школ нового типа в различных странах, но также органом, печатающим научно-

---

[1]) См. об этом в предисловии O. Каднера к его труду «Základy obecné pedagogiky». Díl. I. V Praze 1925.

[2]) См. мою рецензию об этом журнале в «Русской Школе за руб.». 1926 г., кн. 28.

педагогические исследования, вышедшие из практики экспериментальных классов педагогического института. Таковы статьи О. Хлупа, Ст. Велинского, Ondrujova по психологии детского рисунка и друг.[3]). Вопрос о преподавании в начальной школе чешской грамматики, поднятый проф. О. Хлупом, подвергся обсуждению в ряде статей различных авторов. О педагогической деятельности известного чешского педагога Бакулы с критической точки зрения говорят статьи, помещенные в 1927—1928 г. В 1—2 ном. журнала за текущий (1928—29) год Ант. Курш, в статье о выставке народного просвещения в СССР, бывшей весною текущего года в Праге, делает неудачную попытку на основании выставочного материала, носившего пропагандистский характер, обрисовать систему и политику народного образования в СССР. Статья О. Хлупа посвящена разбору книжки Э. Радля «О пересмотре прогрессивных идеалов в народной школе» (Revise pokrokových ideálů v nár. škole), который подчеркивает важность религиозного воспитания. О. Хлуп не соглашается с мыслями Радля, считая, что современная жизнь идет вне церкви: «человечество, говорит автор статьи, требует продолжительного отдыха от церковности, чтобы посвятить себя задачам культурным, социальным, хозяйственным, техническим».

Из специальных педагогических журналов необходимо отметить журнал по внешкольному образованию «Česká osvěta» — «Чешское просвещение». Выходит с 1904 года при поддержке с 1922—23 г. мин. школ и народного просвещения. Заслуживает внимания издаваемый чешской земской комиссией попечения о молодежи в Праге и в Брне журнал «Péče o mládež» (Попечение о молодежи), до 1922 г. называвшийся «Ochrana mládeže» (Охрана молодежи), основанный в 1911 г.[4]).

Научный журнал, посвященный исследованию и воспитанию дефективных, глухонемых, слепых, имморальных и т. п. детей выходит под ред. доц. К. Герфорта и инспектора Земана (IV-й год изд.): «Úchylná mládež». Řídí MUDr. K. Herfort a insp. Jos. Zeman. Журнал издается очень хорошо и содержит много интересного материала.

Кроме того издается ряд журналов по методе преподавания и популяризации различных предметов: рисования, природоведения и т. п. Выходят журналы по воспитанию гражданскому, физическому, эстетическому и т. д. Имеется также богатый отдел периодической литературы для детей и юношества, заслуживающий специального обзора.

А. Павлов.

Бюллетень Религиозно-Педагогического Кабинета. № 1. Год изд. не указ. Стр. 12. Ц. 1 фр. фр. Адрес ред.: Paris (15-e), 10, Bld. Montparnasse.

Религиозно-педагогический кабинет, деятельность которого успела достаточно определиться в течение первого же года его существования, предпринял издание «Бюллетеней», имеющих выходить 8 раз в году при «Вестнике русского христианского студенческого движения». Во главе нового издания становятся руководители кабинета, проф. В. В. Зеньковский и И. А. Лаговский; ближайшее участие в нем принимают протоиерей С. Четвериков, А. С. Четверикова и Л. А. Зандер — видные участники «христианского студенческого движения».

Редакция ставит «Бюллетеням» следующие задачи: «1) давать небольшие руководящие статьи по вопросам, выдвигаемым жизнью в религиозно-педагогической области; 2) давать обозрение русской рел.-педагогической работы, в особенности той, которая ведется русским христ. студ. движением; небольшое место предположено отвести хронике того, что делается в этой области в других христианских исповеданиях; 3) давать

[3]) О содержании 1-го года изд. журнала (1926—27) см. рецензию Н. А. Парманина в 25-ой кн. « Русской Школы за руб.».

[4]) О деятельности Чешской земской комиссии попечения о молодежи смотри заметку проф. А. Маклецова в 12 ном. «Русской Шк. за руб.» и его же статью в этой книжке журнала: «Правовая охрана молодежи в Чехословакии».

обзор книг и журналов, посвященных нашему делу; 4) открыть... возможность обмена мнениями с теми, кто нуждается в указаниях рел.-пед. кабинета».

В первом номере находим: небольшую заметку об итогах рел.-пед. совещания при р. христ. студ. движении 4—6 сент. т. г., подписанную инициалами В. В. З.; крошечную статейку протоиерея С. Четверикова, говорящую о неотложной задаче русской зарубежной православной церкви — «религиозного и национального охранения русской детской души»; тесно примыкающую к ней по теме заметку А. С. Ч. о работе зарубежных русских приходов с детьми; небольшую, но горячо и талантливо написанную статью И. Л.: «Молодежь з Сов. России». В отделе хроники начат печатанием протокол уже отмеченного выше рел.-пед. совещания 4—6 сент. т. г. (занимает пять страниц); напечатана коротенькая заметка о V-ом всемирном съезде коммунистич. Интернационала молодежи; в отделе библиографии — довольно подробный отчет А. С. Ч. о книге J. Adams'a: «The spirit of jouth and the city streets».

Н. Н.

Детская литература

Herben, Jan, dr. Chudý chlapec, který se proslavil. Nákladem vlastním. Hradec Král. 1928. Str. 107 + 5.

К десятилетию обновления самостоятельности Чехословакии очень кстати вышла эта небольшая книжечка.

«Бедный мальчик, который себя прославил» — краткая биография профессора Масарика, имя которого никогда не забудет свободный чешский народ. Просто, ясно рассказывает автор жизнь первого президента Чехословакии, сына панского конюха из Годонина на Мораве, любовно прослеживая главнейшие её моменты от самого рождения, 7 марта 1850 года, вплоть до 21 декабря 1918 г., когда совершился триумфальный въезд народного любимца в золотую Прагу, прекрасную столицу освобожденной от австрийского владычества родной страны. Перед читателем проходит детство Масарика; тяжелые годы школьной учебы; работа в начальной школе в качестве помощника учителя, надзирающего за порядком; ученье в слесарной мастерской; в кузнице; студенческие годы; профессорская и общественная деятельность в Вене и Праге; политическая работа в парламенте и печати; наконец, годы упорной, непрерывной революционной работы, проходившей вдали от родины — во Франции, Англии, России, Америке...

Автору удалось подчеркнуть основную черту этой богатой и деятельной жизни — исключительную, надо всем доминирующую любовь в труду и правде. Это какой-то бурный энтузиаст труда. Молодым профессором он учит молодежь: «Важнее всего для человека — труд. Только благодаря труду мы становимся людьми, только труд образует характер, только он дает самостоятельность. Человек, не воспитавший в себе привычки работать, никогда не добьется самостоятельности. И народ, не умеющий работать, не достигнет свободы. Без труда мы никогда не будем иметь достаточного доверия к себе. Только в труде мы познаем свою силу. Труд есть самопознание. Кто не работает, тот всегда во власти суеверий, всегда нищ, бездомен и ждет чуда, желая только чудом и жить. А так как без труда жить нельзя, празднолюбивый искатель чуда всегда норовит поработить другого. Вот почему трудом освобождаемся мы от врожденного стремления к господству над другими. Любовь к ближнему есть труд. Всякая любовь есть труд».

Очень верно охарактеризовал Масарика один английский журналист, написав о нем вскоре после переворота: «Первый президент Чехословакии чрезвычайно простой и сердечный человек. Всю свою жизнь он был апостолом труда и никогда не был мечтателем». Люди труда иллюзий не любят...

Каждая человеческая жизнь учит. Жизнь, рассказанная в этой, доступной развитым ученикам младших классов средних школ, книжечке, заключенной в скромную, со вкусом выполненную обложку, учит только добру.

Н. Новожилов.

Ирасек, А. Против панов. Историческая повесть из жизни чешских крестьян. Изд. «Земля и фабрика». М. Стр. 139. Ц. 90 к.

Эта книжка — обработка для детей 12—14 лет известного романа маститого чешского писателя «Псоглавцы», сделанная довольно известным нашим популяризатором А. Алтаевым (Ямщиковой). Полный и, кажется, авторизованный перевод романа, вышедший, помнится, в годы мировой войны в серии московской «Универсальной Библиотеки» Антика, по-видимому, давно разошелся, а потому появление «Псоглавцев» на русском языке, хотя и в сокращенном виде и под измененным заглавием, — надо приветствовать. Русские дети и по этому изданию приобретут хорошее знакомство с жизнью чешских пограничных крестьян, которые в старину ограждали родную землю от врага, ходя по её рубежу и зорко наблюдая за всеми движениями во вражьем стане. Ходы (так звали крестьян-пограничников) в военное время сражались наравне с воинами, а в мирное время охраняли границу. За свою опасную работу ходы получили от чешских королей ряд преимуществ, и в то время, как остальные крестьяне страны были крепостными, они были вольными людьми и не один дворянин не имел права селиться на их землях. Пришли несчастные времена немецкого владычества; ходы стали не нужны, их верная служба государству была забыта, и по указу наместника австрийского императора свободные ходы были проданы в потомственное владение богатому немецкому барону. Началась борьба за независимость, память о которой до сих пор живет в чешском народе. Обаятельный образ Яна Кожины, смелого борца за права народа, увлечёт юного читателя и вызовет в его душе глубокую любовь и сочувствие.

Н. Н.

Kalužný, Ivan. Pampeliška a jiné ruské pohádky. Přeložili J. Severýnová a V. Charvát. Kreslil autor. Ústřední dělnické knihkupectví a nakladatelství. Praha. 1927.

В этой хорошо изданной книжке собраны десять небольших сказочек, написанных И. И. Калюжным для детей, только что овладевших грамотой. В сказочках живут и проказничают так хорошо известные всем малышам зайчики, лисы, петухи и куры, медведи, собаки, котята и неизменная баба-яга. Изложение живое; много незатейливого, но милого детскому сердцу юмора. Перевод гладок, но не всегда передает оттенки речи. Может быть, поэтому нам больше всего в книжке понравились рисунки автора: они — превосходны и несомненно доставят большую радость маленьким читателям. Отпечатаны рисунки удовлетворительно, но тон красок недостаточно светел, недостаточно радостен; хотелось бы видеть эти художественные рисунки в исполнении, приближающемся по мастерству к работам прославленной Экспедиции заготовления государственных бумаг и знаменитой типографии Голике и Вильборга в Петербурге. Русские школы, в которых изучается чешский язык, непременно должны иметь эту хорошую книжку, появление которой отметила и чешская критика.

Н. Н.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927 - 1928
Číslo výtisku: 29 - 30
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: [809] - 828

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

Съезды и конференции

Педагогическая неделя в Праге

В рамке торжеств по случаю десятилетия Чехословацкой республики прошла в Праге «Педагогическая неделя», организованная одним их самых мощных учительских объединений республики — «чехословацкой общиной учительской», привлекшая около 700 участников — учителей и учительниц народных (обецных) и городских (мещанских) школ из самых отдаленных мест республики.

Неделя началась в субботу, 27 октября, прекрасно налаженным шествием учащихся пражских и окрестных школ на замковую площадь старого Града. Здесь тысячам малышей, выстроившимся с своими школьными знаменами, президент республики сказал замечательную речь о целях и задачах школьного обучения. Речь эта передавалась по радио, была напечатана газетами и сразу получила широкую известность.

Торжества радостного дня освобождения — 28 октября — внесли естественный перерыв в работу. Только утром, 29-го, она возобновилась (в природоведческом ин-те Карлова университета, Альбертов, 6) сообщением доцента В. Пригоды об основах реформы школьной организации, занявшем бо́льшую часть дня. На другой день, 30 окт., тот же лектор читал о выводах индивидуальной психологии, в приложении к основным началам единой дифференцированной школы. Первое чтение представляло развитие статьи лектора «Jednota a diferenciace ve školství», напечатанной в № 295-м газеты «Národní Osvobození» от 24 окт., а отчасти и его же статьи об единой школе, помещенной в журнале «Školské reformy» (1928 г., № 1). Чтение это вызвало интересный обмен мнений, который показал, что главнейшие положения реформы, разрабатываемой обеими высшими школами «учений педагогических» (в Праге и Брне), в общем разделяются учительством; необходимо только отметить, что вопрос о совместном обучении мальчиков и девочек во всех классах единой школы встретил среди многих участников пед. недели серьезных противников; к сожалению, принятая в результате этих прений резолюция (приводится ниже) не отражает, по нашему мнению, те настроения, которые выявились при обсуждении докладов В. Пригоды, очень интересно построенных, прекрасно прочитанных, но не во всем вполне документированных. В среду, 31 окт., проф. О. Хлуп (Брно) прочел краткий, но содержательный доклад на тему: «Педагогика и дидактика единой школы». В тот же день, под председательством проф. О. Хлупа, состоялось обсуждение проекта резолюции об единой школе, предложенного видным работником «общины учительской» учителем Л. Ганусом. Недостаток места не позволяет нам привести мнение рядовых участников недели по ряду основных вопросов, затронутых резолюцией. Отметим только выступление пражского учителя Седлачка, который, повидимому, не без основания говорил о том, что его многолетняя работа в опытной школе устроителями недели систематически замалчивается. Интересны были яркие выступления учителей в защиту «старой» чешской школы, направленные против огульных (к счастью, редких) обвинений этой школы: защитники, дружно поддержанные залой, подчеркивали, что старая школа хорошо учила, воспитывала в народе любовь к родной земле и готовила сознательных граждан... Утро 1 ноября было посвящено заседанию секции школьной реформы; проф. Кир. Стейскал сделал здесь доклад о необходимости школьной реформы на основании специального исследования пражских школ, проведенного докладчиком. Прения по докладу не развернулись; секция приняла резолюцию, обращенную к пражскому городскому самоуправлению и школьным властям, о необходимости назначения известного количества столичных школ для проведения в них опытов, связанных с предстоящей школьной реформой. На этом же заседании была принята и основная резолюция об единой школе. Вот её текст:

«Мы, участники педаг. недели, состоявшейся, под протекторатом ми-

нистра школ и нар. просв. д-ра Милана Годжи, в дни десятилетия самостоятельности Ч., в числе свыше 700 учителей и учительниц со всех концов республики, высказываемся за единую дифференцированную школу, обязательную для всей школьной молодежи до 15-ти лет. Идейного объединения всех школ возможно достигнуть только последовательным отделением школы от церкви, объединением учительского сословия путем подготовки в высших учебн. заведениях всех категорий учительства и органического построения высших ступеней школы на низших ее ступенях, начиная с материнских школ (детских садов). Единая дифференцированная школа должна состоять из двух ступеней. Первую ступень образуют первые пять годов консолидированной народной (обецной) школы. Консолидация школы мыслится, как соединение малоклассных школ в школы многоклассные. Вторая ступень соединяет и преобразует нынешние мещанские школы и низшие средние школы в новый тип дифференцированной единой школы. Дифференцпация разумеется, как приспособление метода преподавания и учебного материала соответственно пндивидуальным особенностям учащихся, их умственным способностям, интересам и потребностям. Эта дифференциация поможет каждому учащемуся получить образование в необходимом для него объеме. Отбор же учащихся будет при этом условии пропзводиться из всей народной массы на основаниях психологии. Единую дифференцированную школу мы представляем, как школу с совместным обучением, в которой дифференцпация увеличит внимание и к воспитательным нуждам молодежи обоего пола. Единая дифференцпрованная школа, за которую мы высказываемся, опирается на выводы педагогики социологии и научного школоведения. Только единая школа отвечает культурным и социальным потребностям малого народа, а также тем культурным и идеологическим предпосылкам, на которых построено наше государство».

В тот же день, после обеда состоялось торжественное заседание участников недели с бывшими и настоящими слушателями «высших школ учений педагогических», открытое депутатом сената г. Пламинковой. Заседание началось докладом проф. О. Каднера (директор свободной высшей педаг. школы в Праге), который кратко рассказал о стремлении чешского учительства к высшему образованию; докладчик отметил, что мысль о предоставлении всему учительству высшего образования уже имеет свою традицию, но застряла на мертвой точке. Вместо активной, усиленной работы для осуществления этой прекрасной идеи, всюду приходится встречаться с отсрочками и оттяжками, что объясняется условиями политической жизни страны. Директор свободной высшей пед. школы в Брне проф. О. Хлуп говорил о педагогической теории и искусстве воспитания, бегло указывая на ступени развития теоретического мышления от простой интуитивной методы к методе рациональной и научной (индуктивной). С чрезвычайным интересом были выслушаны блестящие речи заграничных гостей — директора лейпцигского пед. ин-та проф. Рихтера, директора дрезденского пед. ин-та проф. Р. Зейферта и советника австр. мин. народн. просв. В. Фадруса, которых устроители пед. недели специально пригласили на это заседание. Проф. Рихтер сообщил о том, как возникло в Германии движение в пользу предоставления высшей подготовки для всего учительства, дал отчетливое представление об основах организации лейпцигского педаг. ин-та, основанного, как известно, при местном ун-те, и выразил радость по поводу того, что два соседних народа подают руки через границы в большом культурном деле. Проф. Зейферт говорил о внутреннем, идейном содержании работы, которая протекает в руководимом им дрезденском пед. ин-те, развернутом при дрезденском политехникуме; он указал на то, что результаты работы блестящи, получили уже признание, но совсем еще недавно и саксонские учителя должны были бороться за право на высшее образование. Закончил свою речь проф. Зейферт пожеланием, чтобы те, кто здесь опасаются за исход борьбы и колеблются, — оправились, ибо борьба должна кончиться победой. В. Фадрус очень горячо говорил о том, что делается в области подготовки учительства в Австрии, с которой еще

так недавно была соединена Чехия, и выразил надежду, что Чехословакия, имея такой хороший пример в лице своих северного и южного соседей, не останется позади: Прага должна итти рука об руку с ними к великим целям. После речи В. Фадруса, председательствовавший в собрании доц. В. Пригода предложил стоя выслушать след. проект резолюции, который и был принят собранием единогласно:

«Разрешение вопроса о высшем образовании учительства является неотложным делом нашей республики, ибо это в настоящее время является вопросом международного значения. Сообщения руководителей ин-тов в Лейпциге, Дрездене и Вене показали нам, что в ближайшем соседстве с нашей республикой вопрос этот уже разрешен. В виду этого высказываемся за всеобщее среднее образование и двухлетнее высшее специальное педагог. образование всего учительства народных школ, которое должно даваться в высших учебных заведениях — университетах или политехникумах. Необходимость полного всеобщего среднешкольного образования для всего учительства в настоящее время уже общепризнана, право на высшую подготовку для каждого окончившего полный курс в средней школе является бесспорным. Вследствие этого в начале другого десятилетия республики взываем к правительству и законодательным органам: «Дайте народным школам, молодежи и республике учителя с высшим образованием, по примеру соседних государств. Исполните пожелание, которое в этом году у нас празднует восьмидесятилетний юбилей».

В субботу, 3 ноября, в большом зале физич. ин-та высшей технической школы состоялось большое собрание общества родителей. Председатель общества, г-н Филип (пражский садовод), в интересной речи заявил, между прочим, что он видит большую ошибку в том, что родители все заботы о школе предоставили правительству и парламенту. После речи председателя президенту республики было послано от имени собрания телеграфное приветствие. От имени учительства на собрании родителей говорила учительница М. Кюгнелова. В своей речи она подчеркнула, что реформа школы особенно настоятельно необходима для небольших народов, которым очень важно провести через школу всех своих детей, чтобы могли быть выявлены все талантливые люди, чрезвычайно ценные для государства. Особенно подробно остановилась она на взаимоотношениях школы и родителей. В её опытной школе родители прекрасно работали и оказали неоценимые услуги школе и детям. Примером нашей стране, заявила К., должна стать Вена, которая имеет уже сейчас свыше четверти миллиона организованных родителей. Доц. В. Пригода в доступной форме изложил собранию известные уже нам соображения о необходимости единой школы; после его реферата была принята резолюция, совпадающая с резолюцией, уже приведенной выше.

Необходимо кратко отметить работу в секциях (их было пять: физического воспитания (зал природовед. ин-та на Альбертове), музыкального развития (государственная консерватория «На славянах»), культурной фильмы (физич. ин-т Карлова ун-та), меньшинственной школы (на Альбертове) и школьной реформы (там же). Из сообщений, сделанных в секции физического воспитания, большой интерес вызвали сообщения д-ра Гильгартнера о развитии телесного воспитания заграницей, учителя Р. Вагнера о ритмической гимнастике, которая, повидимому, для очень многих учащих явилась новинкой, и учителя-директора Марека о физическом воспитании в американских школах. В секции музыкального развития большой интерес вызвала речь проф. Карлова ун-та З. Неедлого, развивавшая тему о необходимости для каждого человека обладать музыкальным развитием. «Человек, музыкально неразвитой, не может почитаться образованным человеком. Уже в мифологии музыка играет великую роль. Мнение, что мызыка имеет громадное значение в деле формирования человеческой души, давно известно. Музыка имеет на человека громадное влияние; люди, привыкшие равнодушно проходить по городским улицам, невольно возбуждаются, заслышав игру оркестра. Музыка — проявление жизни; давно известно, что она облегчает труд, умеряет горе. Вот почему чеш-

ский народ во времена австрийского гнёта много пел, образовал много певческих обществ. Музыка — одно из самых альтруитических искусств. Люди, получившие музыкальное развитие, совсем по другому чувствуют, совсем не похожи на тех, кто никогда не занимались музыкой. Замечено давно, что музыкальные люди добросердечны, искренни. С этой стороны музыка выше человеческой речи: речь больше договор (конвенция), нежели жизнь». Занятия секции культурной фильмы начались демонстрацией урока по обществоведению на тему: «Разделение труда», во время которого показывалась картина «часовых дел мастер». Большое внимание встретил к своему сообщению «Культурная фильма со стороны технической» известный в чешской литературе инженер К. Смрж. В среду, 31 окт., секция устроила для участников недели демонстрацию специальной кинематографической картины «Чешская школа», изготовленной, как известно, для выставки современной культуры в Брне; демонстрация происходила в школе им. Масарика (Praha VII), прекрасно оборудованное здание которой стоит посмотреть. Секция меньшинственной школы занималась обсуждением вопросов, связанных с работой чешской школы в краях со смешанным населением; все доклады касались деятельности чешского учителя в районах с немецким населением. Для нас, русских эмигрантов, столкнувшихся с явлением денационализации наших детей на чужбине, многое, что говорилось в этой секции, представляет несомненный интерес, и в ближайшем будущем необходимо подробнее осветить работу чешской школы, борящейся за сохранение чешских детей в чужой национальной стихии.

С секционной работой тесно были связаны педагогические вечера; устроено было три вечера — 29 окт. вечер образцов музыкального воспитания (в государственной консерватории), 30-го — вечер образцов физического воспитания (в Умелецкой беседе) и 31-го — вечер культурной фильмы (демонстрация школьного кинематографа в школе им. Масарика, о чем уже говорилось выше).

На работах общего собрания «общины» и ее органов, которые проходили 2, 3 и 4 ноября, к сожалению, по крайнему недостатку места, мы не можем останавливаться. Укажем только, что старостой общины остается А. Виммер; товарищами его избраны сенатор Пламинкова, учитель-директор Шкрабал и директор Крута; секр. — Шпрысл, казначеем — Сухопар, редактором — В. Каднер; председателями комиссий: правовой — Шкрбал, школьной — Виткова, культурной — Ганус, организационной — К. Седлачек, хозяйственной — Сухопар.

Педагогическая неделя привлекла к себе внимание общественных и официальных кругов, и, повидимому, постановления, принятые её участниками, окажут влияние на прохождение школьной реформы. 30 октября общее собрание участников недели посетил министр школ и нар. просв. д-р Милан Годжа, который поздравил собравшихся и выразил удовольствие, что видит перед собою такое множество народных учителей со всех концов респ. Очень знаменательно, что в своем слове министр весьма определенно указал на необходимость реформы всей современной школьной системы, «всех её тенденций и всего её содержания». Самой важной проблемой школьной реформы министр считает выработку единого типа школы, ибо «школе выпадает задача довершить объединительный процесс освобожденного государства». Создание единой школы в Словакии и Подкарп. Руси будет особенно трудным делом; наилучшее решение вопроса министр видит в оземщении школы. Основываясь на мысли президента о том, что школа должна приспособиться к жизни, высказанной в послании к народу по случаю десятилетия республики, министр сказал, что «школа в демократическом государстве должна воспитать сильные характеры, ибо в тяжелом состязании народов средней Европы мы можем победить только качеством, а не численностью».

Н. Новожилов.

«Молодая Германия». Выставка в Дортмунде. Выставка «Молодая Германия», состоявшаяся в июле-августе т. г., не первая выставка, посвященная немецкому юношеству, но, вероятно, одна из наиболее полных и систематических. Весь материал, дан-

ный выставкою, распадается на два больших отдела, — юношеское движение и социальное положение немецкого юношества. Материал о юношеском движении, пожалуй, не нужно здесь характеризовать подробно. Да никакая выставка и не в состоянии дать действительно полного и исчерпывающего представления о движении, главным образом идеологическом. — Во всяком случае выставка «Молодая Германия» еще раз показала, что совершенно неправы те, кто (в немецкой, а главным образом в иностранной печати) утверждает, что «юношеское движение» «закончилось», «отмерло», «застыло»... Нет! Юношеское движение из культурного устремления стало культурным достижением, стало культурною силою, может быть, прозаическою и повседневною по своей внешности, но уже потому особенно значительною, что она определяет собою жизненные формы не только тех, кто к движению непосредственно принадлежит и примыкает, но и самых широких слоев юношества, миллионов, в буквальном смысле этого слова. Германская организация юношеских союзов, в которую входили в 1927 году 100 отдельных союзов, охватывала, действительно, миллионы; в 74-х союзах насчитывалось 5,5 миллионов членов в возрасте до 25 лет (11% в возрасте до 14 лет, 23% — в возрасте от 21—25 лет, 66% — в возрасте от 14—21 года). Это значит, что юношеские организации обнимают не менее 41% всех подростков в возрасте от 14—21 года (54% всех мальчиков и 26% всех девочек)[1]). Достаточно еще, например, упомянуть, что «домов юношества» (Jugendheime) сейчас имеется не менее, чем 851, что из них до 1900 г. основано 92, с 1901—1918 гг. — 201, и наконец, с 1919—1926 гг. — 558[2]), что число посетителей «юношеских гостиниц» (Jugendherbergen) достигало в 1911 г. — 3.000, в 1920 — 186.000, в 1927 г. — 2.600.000 чел., чтобы видеть, что 1920 г., который часто называют годом начала конца юношеского движения, в действительности был годом нового начала, начала того развития, которое продолжается и теперь и которое, правда, уже не так резко противопоставляет юношество «миру взрослых», но которое дало юношескому движению определенные цели, развернуло неопределенные по содержанию устремления первых десятилетий движения в систему конкретных задач. — Дортмундская выставка и была главным образом посвящена одной из таких целиком конкретных задач, — проблеме «свободного времени». Собранный на выставке материал представляет такой интерес, что мы на ряде данных (для дортмундской выставки отчасти собранных и обработанных) здесь и остановимся.

Для юношеских организаций было совершенно естественным развернуть борьбу за обеспечение юношеству свободного времени. «Дайте молодежи жизненный простор, чтобы она могла свободно и беспрепятственно развернуть свои силы» — таков лозунг движения за свободное время[3]). Требования этого движения, по существу чрезвычайно умеренны: они сводятся к требованию ограничения числа недельных часов работы подростков от 14—18 лет 48-ью, запрещения ночной работы подростков, обеспечения послеполуденного отдыха в субботу, установление законом права подростков на ежегодный отпуск (для подростков от 14—16 лет трехнедельный, для — 16—18-тилетних — двухнедельный). — Дортмундская выставка должна была прежде всего показать, что требования эти не являются преувеличенными. Поэтому она наиболее широко была поставлена в части, посвященной характеристике социального положения молодежи. Статистический материал мог быть собран по некоторым вопросам не для всей Германии, а только для отдельных ее индустриальных областей, главным образом для вестфальского промышленного района, к которому принадлежит и Дортмунд. Картина, набросанная на выставке отдельными мазками, на-

[1]) Данные заимствуются нами, по большей части, из издания „Das junge Deutschland. Uebersicht über den Aufbau und das wichtigste jugendkundliche Material der Ausstellung". Vorbereitet... von Dr. Otto Reise. Dortmund. 1928, стр. 35.

[2]) Здесь имеются в виду только «юношеские дома», основанные городскими самоуправлениями и представляющие наиболее значительную группу «юношеских домов» вообще.

[3]) О нем я писал в «Русской Школе» № 22—23.

столько ярка, что стоит остановиться на некоторых деталях подробнее. Прежде всего — подавляющее большинство юношей и девушек в возрасте от 14—20 лет зарабатывают средства к существованию собственным трудом. В разных областях Германии занято было в 1925 г. в промышленности, торговле, сельском хоз. подростков от 14—16 лет от 61—78% всех мальчиков и от 37—56% всех девочек, для возрастных групп 16—18, 18—20 лет соответственные цифры составляют — 86—90%, и от 94—96% для юношей и от 58—74% и, соответственно, 63—81% для девушек. — Рабочее время колебалось в пределах от 8 ч. 30 м. до 9 ч. 45 м. (наибольшее рабочее время — в сел. хозяйстве). Но, если принять во внимание, что ведь «свободным временем» в строгом смысле этого слова нельзя считать, напр., время, употребляемое на ходьбу или езду к месту работы и обратно, короткие паузы во время работы и т. д., то количество часов «несвободного времени» надо будет признать колеблющимся от 11 ч. 15 м. до 12 ч. 15 м. Для трети занятых трудом подростков в городах и для двух третей в деревне самое рабочее время превышает 8 часов в день, и у 9,4% в городах и у 15—20% (а летом у 67%) в деревне рабочее время превышает 10 ч. — Послеобеденный отдых в субботу существует почти что только в промышленности, где ¾ всех подростков заканчивают работу к 2-м часам пополудни (данные для всей Германии); напротив в ремесле и торговле к 2-м часам дня освобождаются только менее трети всех подростков. ⅛-ая всех юношей и $^1/_7$-ая всех девушек вынуждена работать и по воскресеньям; в деревне по воскресеньям приходится работать $^1/_5$-ой всех подростков. — Продолжительность годичного отпуска для подростков достигает в большинстве случаев только 6—8 дней, четверть (а в деревне ¾) подростков вообще не имеют отпуска. Наиболее поразительно, что взрослые рабочие поставлены тарифными договорами в значительно лучшие условия в отношении отпусков!

Значительное количество таблиц и диаграмм посвящено вопросу о жилищных условиях молодежи. Здесь дан главным образом материал, собранный самими юношескими организациями и школой. Достаточно примеров — в Дортмунде из 2.606 опрошенных учащихся профессиональных школ половина не имеет собственной постели, $^1/_{20}$ спит в одной комнате с чужим человеком (не членом семьи); в деревенских частях округа Ганновер ¼ опрошенных подростков не имеет собственной постели, $^1/_5$ спит с чужим человеком в одной комнате и $^1/_{10}$ — даже в одной постели.

Не менее интереса представляют дальнейшие отделы, посвященные состоянию здоровья молодежи, о юношеской преступности (отмечается ее значительное падение в последние годы), безработице среди молодежи, профессиональной школе, «народным университетам» (Volkshochschule), чтению юношества, просветительной работе юношеских организаций, наконец, художественной культуре, которой уделяет значительное внимание большинство из юношеских организаций. — Здесь мы находим интереснейший материал, который, однако, в значительной части доступен был каждому интересующемуся юношеским движением и раньше. — Идеология различных направлений юношеского движения может быть сейчас находится в достаточно статическом состоянии. Нет того кипения и той идеологической фантастики, как 10 лет тому назад. Дортмундская выставка, однако, с достаточной наглядностью показывает, как юношеское движение, конкретизируя свои задачи, не только идеологически не бледнеет и не выцветает, но остается своеобразным и ценным именно идеологическим течением.

Мы хотим сообщить в заключение читателю статистические данные о составе юношеских организаций Германии. Эти последние данные относятся к 1927 году. Из входящих в имперскую организацию 100 союзов сведения представлены были 74-мя. В спортивных союзах было объединено 2,1 миллиона членов, в католических — 1,2 милл., в профессиональных — 0,85 милл., в протестантских — 0,64 милл., в политических — 0,1 милл., в «прочих»—0,6 милл. Наиболее типичные для «юношеского движения» идеологические объединения находятся именно среди этих «прочих», ряд профессиональных со-

юзов близок к социалистическому союзу (это — наиболее крупный из политических союзов, обнимает 58.000 членов).

Д. Ч.

Конгресс союза попечения о душевнобольных детях. Конгресс состоялся в сентябре 1928 г. в Гамбурге. Доклад д-ра Филлингера (Гамбург) был посвящен проблеме «воспитания общественности» до понимания задач попечения о душевнобольных детях. По мнению докладчика в широких слоях немецкого общества господствует неправильное представление о задачах воспитания душевнобольных и отсталых детей. Большинство родителей избегает обращаться к помощи соответствующих учреждений, опасаясь, что больных и обременительных для семьи детей еще больше «избалуют» врачи и педагоги. В действительности, как известно, воспитание отсталых ставит себе прямо противоположную задачу — приспособить душевнобольного или отсталого ребенка к тем требованиям, которые ставятся ему семьею или обществом, сделать его, насколько это только возможно, пригодным к самостоятельной жизни членом общества. Надлежит посвятить самое серьезное внимание осведомлению родителей и врачей о сущности попечения о душевнобольных детях. Подготовка врачей специалистов и создание учреждений, в которых могли бы даваться советы родителям и заинтересованным лицам — вот основные задачи в этом направлении.

Об ином подходе к отсталым — о «приспособлении к ним среды», путем информации семьи, индивидуального обращения с ними учителей в школах говорили доклады Ф. Е. Вильямса (Нью-Йорк) и д-ра Мооса (Цюрих). Конечно, приспособление среды к отсталым детям возможно лишь при известных и не слишком значительных степенях отсталости. — Той же теме был посвящен и доклад Т. Геллера (Вена), особо остановившегося на вопросе о тех из детей психопатов, которые могут посещать и посещают общую школу. Только содействие учителям со стороны специальных психиатров-советников при школах может облегчить положение таких детей в школах и те трудности, которые переживают при общении с такими детьми учителя. Плохая успешность, конфликты с учителями и моральные дефекты очень часто связаны с теми или иными психическими дефектами, на которые только психиатр может обратить надлежащее внимание. Доклад д-ра Фюрстенгейма (Франкфурт на Майне) был посвящен воспитательным учреждениям, совершенно изолирующим детей-психопатов от вредновлияющей на них среды. Доклад Рут фон-дер-Лейен наметил программы подготовки деятелей попечения о детях-психопатах. Проф. А. Гомбургер (Гейдельберг) говорил о «типах психопатов». Для педагога представляет значительное облегчение, если он может установить, к какому типу принадлежит или приближается тот или иной отсталый или душевнобольной ребенок. В связи с «типом» определяется и метод воспитания и весь подход к ребенку.

Д. Ч.

Съезд о-ва лечебной педагогики. В Берлине состоялся 4-й съезд «общества лечебной педагогики», в котором приняло участие 900 членов из всех концов Германии и из-за границы; на ряду с представителями лечебно-педагогической профессии (врачами, педагогами, деятелями по социальному обеспечению) на съезде присутствовали и университетские преподаватели.

Как известно, в вопросах воспитания физически, умственно или нравственно дефективных детей Германия до сих пор стояла на первом месте. Известны немецкие школы для слепых, глухонемых, слабоумных, психически-ненормальных, ее дома для трудно-воспитываемых детей и пр. Воспитатели, занятые на этом поприще, объединены в особые союзы.

Съезд был открыт докладом проф. Крюгера «о новых путях и достижениях общей психологии»; в связи с докладом было с разных сторон указано на результаты новейших психологических исследований в различных областях лечебной педагогики. Из целого ряда медико-психиатрических докладов особенно важно было сообщение о «головном гриппе» (энцефалите), — болезни, жестоко отражающейся на умственном развитии ребенка. Подробно разбирался

вопрос о попытках лечения некоторых форм детского слабоумия (на первом месте здесь стоит приносящее блестящие результаты лечение врожденного кретинизма препаратами щитовидной железы).

Далее указывалось на то, что лечение глухонемых, слабоумных и калек должно начинаться по возможности в раннем возрасте, когда больные органы более гибки и легче поддаются лечению (школа признается обязательной для глухо-немых детей лишь с семилетнего возраста: рекомендуется, однако, уже значительно раньше приступать к развитию у них органов речи). Целый ряд докладов был посвящен вопросу о воспитательных домах и рабочих колониях для слабоумных. Подробному обсуждению подвергся вопрос о лечении заикания (на совместном заседании с одновременно происходившим съездом общества лечения речи и голоса).

Л. Ч.

= **Съезд международного объединения учителей.** Год тому назад в Лондоне было положено основание международному объединению учителей, к которому примкнуло большинство учительских союзов Европы (наиболее многочисленные представители: — Германия вместе с Австрией (150.000 чл.), Англия (121.000), Франция (78.000), Польша (36.000) и Чехословакия (нем. и чеш. союз—39.000). Ожидается присоединение и заокеанских союзов. Деловое руководство поручено французскому национальному синдикату учителей. Съезды объединения должны происходить ежегодно на пасхальных каникулах.

В тек. году съезд состоялся в Берлине между 12 и 17 апреля. В центре обсуждения стоял вопрос о нормах и цели воспитания, о том, как исходя «из ребенка», вводить его в мир объективных культурных ценностей.

Из ряда принятых съездом постановлений интересны следующие: 1) об анкетном обследовании вопроса о подготовке учителей и их заработке; 2) о содействии сближению учителей разных стран между собой (для этого будет принят ряд шагов в целях удешевления поездок учителей заграницу — отдельно и в сопровождении их учеников — и для облегчения знакомства их с чужими школами; намечена организация обмена учителями в школах разных стран); 3) о решительной борьбе против книг, идеализирующих войну, способствующих разжиганию взаимной ненависти и недоверия народов и извращающих исторические факты (съезд требует, чтобы учебные пособия по истории, географии, гражданскому воспитанию, книги для чтения были проникнуты духом международной солидарности); 4) о введении в школы курса, подробно знакомящего учащихся с уставом и целями Лиги Наций; 5) об организации при ежегодных съездах международного объединения учителей (МОУ) выставок книг, имеющих отношение к вопросам мира. Съезд, не сходя с почвы чисто школьных интересов и не входя в рассмотрение политических вопросов, принял также пожелание, чтобы каждый народ имел возможность вести обучение на своем родном языке.

Конгресс деятелей учебной фильмы в Гааге. Мы уже сообщали о попытках создания института учебной фильмы одновременно в Риме и в Базеле. На первом европейском конгрессе учебной фильмы в Базеле (1926) председателем комиссии по созданию «Камеры учебной фильмы» был избран руководитель римского Института де-Фео. Против него раздавались голоса, утверждавшие, что он тормозит работу базельского начинания. — На конференции деятелей учебной фильмы в Гааге летом этого года конфликт был устранен таким путем, что было намечено разграничение сфер деятельности обоих институтов. Задачей римского института является примирение и объединение интересов разных государств, представленных в Лиге Наций. Базельское объединение является не международным, а только европейским и при том частным объединением, то-есть объединением не государств, а только отдельных работников и учреждений. Основные задачи его сводятся к решению педагогических и технических проблем. Ряд правительств, однако, оставил своих представителей в созданной в Гааге «Камере учебной фильмы». Следующий съезд деятелей учебной фильмы состоится в Вене

через два года. — Третий институт фильм существует в Париже и связан с комиссией интеллектуального сотрудничества при Лиге Наций. Его деятельность носит, главным образом, осведомительный характер.

Д. Ч.

Конференция учителей прибалтийских государств. В Ковно состоялась 22—23 авг. т. г. очередная конференция учит. союза Прибалтики, на которую прибыли: из Латвии — председатель латв. учит. союза П. Кулла, председатель рижской гор. думы К. Декенс, Ф. Витенберг, И. Страуберг, А. Штейнс, Т. Индра и др.; из Эстонии — А. К. Янсон и И. Пискорас. Конференция происходила в зале ун-та. Принят ряд резолюций, носящих принципиальный характер. По вопросу о преподавании иностранных яз. конференция пришла к выводу, что для Прибалтики являются наиболее необходимыми русский, англ. или немецкий языки. В принятой в связи с этим резолюции особенно подчеркнуто значение знания русского яз. Большой интерес возбудил доклад К. Декенса о милитаризации школ и юношества. Указав, что в школе вводится военный строй, докладчик подчеркнул, в связи с этим, ослабление влияния учителя, который в милитаризованной школе отодвигается на задний план, перестает быть «душою» школы; его место занимают руководители отрядами скаутов и всевозможных обществ молодежи. Доходит до того, что группы детей и юношества присваивают себе различные «зоологические» прозвища — волчата, медвежата, удавы и т. п. Внесение в школу милитаристических идей признано недопустимым. Постановлено ежегодно устраивать в прибалт. государстве особые «педагогические недели» с участием в них учителей из других государств. Решено также совместно издавать ежегодник-альманах учит. союза Прибалтики.

Четвертый съезд русских ученых заграницей о средней школе. 16 сентября т. г. в большой аудитории нового здания Белградского ун-та при большом стечении русской и сербской интеллигенции был торжественно открыт IV съезд русских ученых заграницей, продолжавшийся целую неделю и закончившийся 23 сентября торжественным заседанием, посвященным памяти Л. Н. Толстого. Работа съезда протекала весьма интенсивно, о чем свидетельствует уже то обстоятельство, что в течение недели было прочитано около 150 научных сообщений. Кроме того занятия съезда происходили в административных заседаниях и комиссиях, одной из которых была комиссия по средней школе под председательством проф. С. М. Кульбакина. В работах комиссии участвовали, кроме председателя, члены съезда: И. И. Лаппо, П. М. Бицилли, Е. П. Ковалевский, В. А. Розов, Г. А. Лозинский и И. О. Панас (секретарь комиссии). В заседаниях комиссии, имевших место 18 и 19 сентября, были заслушаны доклады о состоянии русской школы в различных странах за рубежом, а именно: С. М. Кульбакина о русской средней школе в Югославии, Г. А. Лозинского и Е. П. Ковалевского о русской средней школе во Франции, И. И. Лаппо о русской средней школе в ЧСР и П. М. Бицилли о русской средней школе в Болгарии. После обсуждения докладов, в котором участвовали все члены комиссии, были приняты следующие резолюции: «Заслушав доклады о положении русской школы в различных странах за рубежом, комиссия по средней школе постановила представить съезду следующие заключения: 1) постановку русской школы в Югославии признать вполне правильной и надлежащим образом организованной; 2) признать целесообразной и подлежащей дальнейшему развитию систему русского средн. образ. во Франции в составе: а) самостоятельных русских средн. школ по возможности с интернатами, б) русских отделений для преподавания национ. предметов учащимся правит. и частных средн. уч. зав. и в) различных организаций по внешкольному образованию; выразить пожелание, чтобы русская общественность во Франции приняла более живое и действенное участие в поддержании и развитии во Франции русских школ и просвет. начинаний, оберегающих детей от денационализации; 3) приветствовать работу русской акад. группы в ЧСР по организации внешкольного преподавания русских национ. предметов для детей, обучающихся в нерусских

уч. зав.; 4) признать желательным привлечение русских акад. организаций к участию в руководстве учебно-воспит. частью русских школ там, где это, в той или иной форме, до сих пор не имеет места».

Вторым важным пунктом занятий комиссии по средней школе было обсуждение доклада Е. П. Ковалевского о буд. сред. школе в освобожденной России. После заслушания доклада комиссия единогласно приняла следующие его тезисы: 1) комиссия признает необходимым, чтобы союз русских акад. организаций заграницей в целом и в отдельных составных его частях включил в программу своих работ выяснение желательной постановки средн. образования в России и в этих целях обсудил различные относящиеся сюда вопросы, как то: а) вопрос, должна ли будущая средняя школа быть однотипною или допустимы различные типы ср. уч. зав., какие именно и в каком взаимоотношении? б) если бы школа была однотипная, то должна ли она быть вместе с тем и «единой», т. е. представлять неразрывное звено между низшей и высшей школой с заменой первого концентра низшей школою? в) должна ли средн. школа быть только подготовительной к ун-ту или она вместе с тем может давать законченное образование? г) не следует ли в последнем случае для части средн. школ иметь профессиональный характер или уклон?, д) как должен быть использован опыт заграничной русской школы для будущей русской средн. школы? е) в какой мере школы второй ст. в Советской России могут быть использованы в общей системе народного образования и какие изменения в их организации и программах должны быть сделаны для придания им характера нормальных средне-учебных заведений?

Приведенные заключения комиссии, как относительно положения русской школы в различных странах, так и по вопросам о будущей средней школе в освобожденной России, были одобрены и приняты общим собранием съезда 20 сентября. В этом же собрании было, согласно предложению проф. А. Н. Анцыферова, постановлено просить правление союза и академические группы представить к ближайшей сессии совета доклады по вопросам организации средней школы, предложенным в докладе комиссии по средней школе, и, кроме того, поручить правлению союза обратиться с воззванием к русским общественным учреждениям во Франции о более деятельной поддержке русской средней школы.

И. П.

Совещание русского учительства Латвии, Эстонии и Литвы. В помещении ревельской русской гимназии 1 июля т. г. состоялось под председательством тов. председателя русского центрального учит. союза в Эстонии С. М. Шиллинга совещание о практических путях и координации деятельности русского учительства Латвии, Эстонии и Литвы. В совещании участвовали: председатель русского учит. союза в Латвии Н. Н. Кузьминский, секретарь русского пед. бюро в Литве Г. Ф. Кудрявцев, члены правления русского центр. учит. союза В. П. Болбуков и И. И. Ларионов, директор русской гимназии Л. А. Андрушкевич, представители союза просвет. и благотворит. организаций в Эстонии Д. И. Селедец и Б. К. Семенов. В результате обмена мнений единогласно было признано желательным: 1) установить постоянную взаимную информацию центральных русских учительских организаций Латвии, Литвы и Эстонии по имеющим для них общее значение вопросам; первоначально, до осуществления издания общего педагогического органа, вести эту информацию путем обмена письменными сообщениями; 2) устраивать по крайней мере один раз в год в Риге, как занимающей географически центр. положение, конференции, в которых принимали бы участие представители учит. союзов, союзов просвет. об., национ. союзов и парламентских фракций Латвии, Литвы и Эстонии, по возможности не менее одного от каждой из упомянутых организаций; вопрос о числе представителей организаций на конференции, имеющих право участвовать в принятии постановлений, предоставить на разрешение 1-ой конференции; 3) первую конференцию созвать на Рождестве 1928 г. — 27 или 28 декабря; 4) инициативу в отношении практических мер по созыву первой конференции предоставить учит. союзу Латвии, совместно с представителя-

ми других главных общественных организаций, которые будут им приглашены; в программу первой конференции признано желательным включить следующие вопросы: а) об организации съездов и конференций представителей русских учащих и общественных деятелей Латвии, Литвы и Эстонии, а при возможности также Польши и Финляндии, и о системе представительства организаций на конференциях; б) правовое положение учительства и вообще всего культурно-просвет. дела национальных меньшинств в Прибалт. государствах; в) унификация учебников и учебных программ (особенно по русскому языку, русской истории и географии) и издание общих учебников для удовлетворения нужды в них всех русских школ прибалт. государств, при чем издания должны быть частью рижские, частью ревельские в виду того, что пользование в школах исключительно учебниками, ввозимыми из другого государства, правит. органами некоторых государств признается нежелательным; г) издание общего педагогического сборника, точно также и по тем же основаниям с чередованием печатания то в Риге, то в Ревеле; д) урегулирование совместного приглашения лекторов из заграницы; е) объединенная подготовка материалов и сведений для образоват. экскурсий и совместная организация их; ж) время празднования «Дня русской культуры» и объединенное издание печатного издания, посвященного «Дню»; з) применение «тестов», как один из наиболее актуальных вопросов пед. практики.

В заключение постановлено: 1) просить рижский учит. русский союз, совместно с другими соответствующими общественными организациями Латвии, образовать бюро по подготовке первой конференции (а впоследствии образовать постоянное бюро для созыва съездов и конференций), в частности для распределения докладов по вопросам программы конференций между учительством той или другой страны, 2) просить центр. русские учит. организации каждого из прибалт. государств, совместно с представителями главных других заинтересованных организаций, по возможности до 1 ноября с. г. обсудить приведенную выше программу первой конференции и наметить доклады, которые могли бы принять на себя представители русских организаций данного государства.

IV-й всероссийский съезд по дошкольному воспитанию. Съезд состоялся в Москве 1—5 декабря во 2-м госуд. ун-те. Около 1.500 делегатов собралось со всех концов СССР. Съезд начал работу докладом Эпштейна, который подчеркнул, что основным бедствием дошкольного воспитания является фактическая массовая безнадзорность рабочего и крестьянского ребенка. Соц.-пед. и пед. заказ съезду состоит, прежде всего, в разработке мероприятий по охвату не сотен и тысяч, а миллионов детей СССР. — С докладом «Об итогах и перспективах дошкольной работы в РСФСР» выступила Цырлина. Её доклад выявил до жуткости низкие цифры охвата детей учреждениями дошк. воспитания — 0,58%. Отсюда определилась и очередная задача — наряду с расширением сети нормальных учреждений организовать, где только возможно, примитивы. «Об итогах внеочередных задач дошк. работы среди нацмен» говорила Белоблоцкая. В прениях по этим двум докладам подчеркивалось, что бюджет на дошкольное дело д. б. укреплен. — Вечером 2 дек. выступал с докладом А. В. Луначарский, который, между прочим, сказал: «Мы занимаемся чем угодно: птицеводством, коневодством, но только «не человеководством», т. е. правильным, рациональным воспитанием новых людей». Он выразил надежду, что сейчас наступит переломный момент в этом вопросе: съезд должен приковать внимание сов. общественности к задаче громадной важности — дошк. воспитанию. Утреннее заседание 3-го дек. посвящено было докладу Суровцевой «О принципах составления программы детского сада и связи со школой» и двум содокладам. 4 и 5 дек. съезд заслушал доклады: «Труд и игра в дошк. учреждении», «Живое слово и книга в дошк. учреждении», «Учёт пед. работы и связанное с ним изучение дет. коллектива» и доклад о повышении квалификации дошк. работников.

Хроника

0° Организация, управление, финансы народн. просвещения. — 1° Программно-методическая работа. — 2° Социальное воспитание. — 3° Профессиональное образование. — 4° Политико-просветительная работа. — 5° Наука и техника. — 6° Художественное образование и воспитание; искусство. — 7° Издательская деятельность. — 8° Просвещение национальных меньшинств. — 9° Работники просвещения.

СОВЕТСКАЯ РОССИЯ

0° *Итоги школьной переписи.* В конце 1927 и в начале 1928 г. в СССР производилась шк. перепись. В «Учит. Газ.» (№№ 219 и 220) приведены первые её итоги. — Переписью учтено 117.300 школ соцвоса всех типов при 11.200.000 уч-ся, что дает прирост школ по сравнению с 1923—24 г. на 32% и уч-ся на 67%; школы крест. молодежи выросли на 340%. Сильный рост отмечается и по учреждениям средн. и низш. проф. образования (от 14 до 57% по отдельным типам уч. зав.) при некотором сокращении за последние годы сети вузов и рабфаков (на 27% по вузам и 6% по рабфакам). Всего проф. уч. завед. и вузов учтено переписью 4½ тыс. при 665 тыс. уч-ся. Перепись выявила резкую диспропорцию в части обеспечения повышенной общеобразовательной школой соцвоса городского и сельского населения. В СССР на 100 детей, обучающихся в группах I ст., приходится детей, обучающихся в группах II ст., в городах — 53, в поселках городского типа — 37, а в сельских местностях — только 5. Сопоставляя число уч-ся первых четырех групп (годов обучения), т. е. без подготовительных и специальных групп, за вычетом второгодников, с числом детей фактического шк. возраста с поправкой на искривление возрастного состава, получим по союзн. республикам след. показатель, характеризующий степень приближения к принципу обязательного обучения в школах I ст.: РСФСР — 68 4; БССР — 80 2; УССР — 80,5; ЗСФСР — 78,7; УзССР — 27.6; ТССР — 31.1; в среднем по СССР — 70,1. — Перепись населения 17 дек. 1926 г. выявила при существующих 185 народностях 145 наименований родного языка, а школьная перепись зарегистрировала школы на 70 языках обучения. — В отношении языков союзных республик определился следующий перечень их (расположен в порядке убывающей степени обеспеченности школой на родном яз.; цифры обозначают количество уч-ся на 1.000 чел. населения):

	СССР	В черте нац. респ.	Вне ее черты
Белоруссия . .	115	118	40
Грузия	113	137	41
Армения . . .	104	100	84
Россия	79	79	75
Украина . . .	72	85	18
Азербайджан . .	63	68	44
Узбекистан . .	23	23	24
Туркменистан .	20	20	27

Эти показатели говорят о том, что каждая народность, как общее правило, наиболее полно обеспечивает себя обучением на родном яз. в черте своей госуд. организации, и что данный показатель находится в зависимости от степени культуры населения по историческим её путям — от запада к востоку. Показатели не дают исчерпывающих данных об обеспеченности данной народности школой, так как некоторая часть каждой народности обучается не на своем родном языке. — Заслуживают внимание данные о РСФСР. Общее число школ I ст. — 79.598; семилеток — 2 376; школ крест. молодежи — 770; фабрично-заводских семилеток — 61; девятилеток — 754; школ II ст. — 848; школ для переростков, лесных и санаторных — 1.082. Всего школ соцвоса в РСФСР перепись насчитала 85.489; из них в автономных республиках — 13.904. Значительное большинство школ I ст., школ крест. молодежи и школ для переростков находится в сельских местностях; семилеток, девятилеток и школ II ст. больше в городах. Всего в деревнях 78.043 школы, в городах — 7.446. Все эти школы обслуживают 7.753 320 уч-ся, из них 5.557.394 — дети крестьян, а 1.839.156 — дети городского населения.

= *Всеобщее обучение.* В сентябре президиум ВЦИК-а дважды обсуждал перспективный план всеобщего нач. обуч. в РСФСР (см. «Изв.» №№ 209

и 224). Докладчик, член коллегии наркомпросса М. С. Эпштейн сообщил след. данные. В 1927—28 г. в РСФСР было охвачено нач. школой 6.670.000 уч-ся, а к 1933—34 г. по плану должно быть охвачено 10.619.000 чел. На реализацию плана потребуется 3 миллиарда 268 миллионов руб. Чрезвычайно усложняет дело то обстоятельство,. что четырехлетка является по существу номинальной. Недостатком плана, по словам докладчика, является неправильное исчисление детского контингента; наркомпрос ошибся при учете детской смертности. Оказывается, что в СССР в настоящее время дет. смертность является наименьшей из всех стран Европы. В 1912 г. смертность на 100 родившихся равнялась 24,2%, а в 1926 г. 17%. В то же время естественный прирост населения в 1926 г. в СССР превышает средний прирост его по всей Европе. Неправильно были исчислены и нормы учебно-хоз. расходов, зараб. платы и т. д. В заключение докладчик отметил, что в последующем надо будет план районировать, больше учитывая местные особенности. Для наиболее сильных в экономич. и культ. отношениях районов докладчик предлагал сделать 1933-34 год годом окончательного введения всеобщего нач. обучения.

Доклад встретил очень существенные возражения, касавшиеся самого существа вопроса. Так, член президиума Толмачев указал, что так как крестьянские дети посещают школу не больше 2—3 лет, то следует изменить программу, чтобы дать учащимся пусть меньший, но зато законченный цикл знаний; Кутузов признал необходимым в дальнейшем строить школы более усовершенствованного типа, упорядочив в то же время их хозяйство; Досов подчеркнул плохое состояние нач. школ в национальных областях и республиках; Полуян отметил необходимость принятия такого плана, который соответствовал бы реальной обстановке. В то же время необходимо улучшить качественную сторону дела нач. обучения. Енукидзе высказал сомнение в том, чтобы к 1933—34 г. возможно было полностью охватить даже восьмилеток, в национальных областях будет очень трудно к этому сроку подготовить даже достаточное количество учителей. «Принципиально мы стоим за всеобщее начальное обучение. Только при этом надо учесть более подготовленные в культурном и экономическом отношениях районы, вводя в них всеобщее обучение в первую очередь и подтягивая к ним более слабые районы. В национальных же республиках надо уделить гораздо больше средств на дело нач. обучения из гос. бюджета, чтобы таким путем добиться больших результатов». Енукидзе предложил дифференцировать представленный план, разбив отдельные районы на разные сроки введения обучения в соответствии с местными условиями.

Президиум в основном план утвердил и в своем постановлении отметил, что работа по введению всеобщего нач. обучения остается центральной задачей нар. просвещения. Но план признан только первоначальной ориентировкой, которая должна быть уточнена и согласована с общим пятилетним перспективным планом народного хозяйства и соц. культ. строительства. Президиум высказался также за то, чтобы план был тщательно согласован с планом подготовки учащих. Одновременно в него должно быть включено развитие краткосрочных школ для подростков и переростков. Наркомпрос должен составить особый план для нац. меньшинств, проживающих компактными массами, согласуя свою работу с местными наркоматами просвещения. Дальнейшее уточнение плана должно производиться на основе того, чтобы 1933-34 год явился предельным годом, к которому на всей территории РСФСР осуществилось обязат. обучение для первой группы детей шк. возраста (8 лет). Кроме того, ориентируясь в основном на 4-летний тип школы I ст., для некоторых районов и в особенности для промышленных центров должна быть установлена школа с бо́льшей продолжительностью обучения. Заинтересованным наркоматам поручено наметить минимальные нормы учебно-хозяйственных расходов, оборудования и школьного строительства, а также ставки для школьных работников начальной школы. Одновременно должны быть приняты все меры для максимального привлечения к участию в расходах по всеобщему обучению средств местн. населения, общественных и хозяйственных организаций.

Что дело с введением всеобщего обучения обстоит чрезвычайно плохо, явствует из статьи М. С. Эпштейна: «В защиту однокомплектной», помещенной в № 38 (213) «Учит. Газеты». Он заявляет: «Охват детей нач. школой в РСФСР хотя и возрос после революции, но все же он составляет только 73,8%. Следовательно, больше ¼ детского населения страны не имеет элементарного нач. образования. У нас есть районы, для которых даже 73,8% является далеким идеалом. Если мы будем двигаться вперед с тем же темпом, с которым мы подвигались, в 1933 г. будем иметь бóльшую детскую неграмотность, чем мы имели в 1915-19 годах».

Положение всеобщего обучения в других республиках Союза рисуется в таком виде.

Украина установила для себя кратчайший срок введения всеобщего обучения — 1932-33 г. Закон существует уже три года (1925-28). Число учащихся I концентра составляло три года тому назад 1.691.739 чел., а в 1927-28 уч. г. — 2.093.354 ч. Если сравнить этот рост с ростом по У. за время 1911-15 г., выясняется, что теперешний рост идет в 3,1 раза быстрее... Хотя фактический охват детей 8-11 лет поднялся за три года с 42% до 66%, — за бортом школы все же остается около полумиллиона детей шк. возраста; перепись 1926 г. свидетельствует, что среди детей того же возраста 45,6% — неграмотны. Если бок о бок с ускорением охвата детей 8-11 лет не пойдет усиление ликвид. неграмотности, — если вследствие этого не понизится % переростков, находящихся в школе (а они составляют на У. 70% клиентуры ликбеза), то это поставит под сомнение своевременное выполнение всего плана всеобщего обучения. Среди допризывников наблюдается резкий скачок неграмотности: с 6,9% до 15-17%... Средняя продолжительность обучения за последние три года возросла: по городу с 3,16 до 3,88 лет, по селу с 2,09 до 2.60 л., но надо считать, что полный 4-летний курс едва достигается городской школой, и немало усилий придется приложить еще, чтобы и деревенская школа на У. превратилась в 4-летнюю. — До сих пор расходы на уч. пособия на 1 уч-ся I конц. на У. в среднем за год составляют 1 рубль. Немало затруднений вызывает недостаток на У. квалифиц. учительства, — слишком малое пополнение дают еще пед. техникумы и пед. ВУЗ-ы. — В Белоруссии введение всеобщ. обучения предполагается осуществить к 1934-35 г. Число учащихся, получающих нач. образование, по сравнению с довоенным удвоилось. Но такой рост достигнут путем перегрузки: в то время, как в РСФСР на один комплект приходится 43,4 уч-ся, в Б. — 48,0. Тяга к школе в Б. становится очевидной, если принять во внимание след. показатель: по СССР в среднем на 1.000 чел. населения приходится 76 уч-ся соцвоса, по БССР же — 96. Б. сильно пострадала, находясь во все годы мировой и гражд. войн в прифронтовой полосе, а это сильно отразилось и на шк. зданиях. Б. в 1927-28 г. уже добилась 72,1% охвата школою детей шк. возраста. — В ЗСФСР установлены такие сроки введения всеобщего обучения: Грузия — 1935-36 г., Азербайджан — 1937-38, Армения — 1936-37. В Таджикской республике, где существует наиболее низкая грамотность во всем Союзе, не достигающая и 2%, где из общего числа школ в 1927-28 г. всего 5% имеют специальн. шк. здания, просвет. дело все же растет. В 1926-27 г. училось в нач. школах 3.400 ч., в 1927-28 г. учится уже 8.900 ч., что дает утроение числа уч. через год. В Узбекистане, как и других нац. республиках сов. востока, сеть школ, охватывающих население сел (кишлаков), недостаточна: распыленность населения и недостаток учащих сильно тормозят рост школ. В то время, как городское население Узб. в 1927-28 г. было обеспечено школой на 78%, население кишлаков обеспечивалось ею всего на 20%. Разобщающее пространство, бездорожье, отсутствие учителей, шк. зданий, толковой учебной книжки — таковы препятствия. Борьба с ними оттягивает, отодвигает реализацию всеобщ. обучения. Выпуски, котор. дают пед. техникумы и пед. вузы в У., не покрывают потребности в учащих; образованные наркомпросом двухгодичные пед. курсы также не в состоянии помочь делу. Почти такая же картина в Туркменистане—тот же бытовой уклад, те же преграды; % обеспеченности детей школами достигал в 1927-28 г. для сельского населения

19-ти. Введен новый алфавит, облегчивший работу. В Дагестане, вместо 60 сельских школ, существовавших до революции, их теперь около 300; девочки составляют 30% уч-ся. Норма расходов на одного учащегося повсюду очень низка, составляя около 30 р. для Украины, около 20 р. для Белоруссии и много ниже для других республик. Продуктивность обучения недостаточна; выражается она в преждевременном выходе большинства детей из школы, в материальной необеспеченности учащих, а в связи с этим, в ряде случаев, — их недоборе.

3⁰ Новый прием в ВУЗ'ы. В «Изв.» (№ 3449) помещены две статьи («Лицо нового приема», «Что показали испытания по предметам»), из которых необходимо сделать заключение, что система и постановка приемных испытаний имеют какие-то органические недостатки. Иначе трудно объяснить тот чрезвычайно пестрый результат испытаний, который, напр., определился в Москве; здесь в МИИГИ выдержало 13%, ТСХА — 18%, Промышленно-экономич. ин-т — 27%, ломоносовский ин-т — 38%, а первый гос. ун-т даже свыше 60%! Необходимо затем отметить небывалый наплыв женщин в технические высш. уч. зав., при чем женщины по подготовке не отстают от мужчин (в петербургском ин-те гражд. инженеров из 64 чел., выдержавших испытания, оказалось 15 женщин). Богатый материал о приемных испытаниях в Тимирязевской сел.-хоз. академии очень хорошо рисует состояние знаний экзаменовавшихся по отдельным предметам, а отчасти и самую обстановку экзаменов. Математика. Своевременно были приняты меры к тому, чтобы все письменные испытания проходили в условиях, обеспечивающих возможность самостоят. выполнения работ. Каждому абитуриенту были предложены три задачи: одна — из алгебраических преобразований, другая — системы уравнений, третья — несложная задача по стереометрии с применением логарифмирования и тригонометрии. Работа считалась удовлетворительной, если абитуриент в течение не более трех часов решит первые две задачи, а третья — на ходу должна была выявить навыки абитуриента в логарифмировании и применении тригонометрии. Допущенные ошибки в расчет не принимались. И все-таки 512 абитуриентов, т. е. 60%, получили «н» по письменной математике. Удовлетворительно решили предложенные задачи лишь 35,5%. Правильно и до конца доведено решение всех трех предложенных задач лишь у 40 абитуриентов. На устных испытаниях по математике часть абитуриентов свои отметки исправила (получили «у» всего 456 челов.), но 291 чел. (34%) получили сквозное «н». С качественной стороны наиболее благополучно дело у абитуриентов с формальными, главным образом алгебраическими, навыками, но и здесь обращает на себя внимание то обстоятельство, что большинство испытуемых знает очень много формул и своим набором формул напоминает карманные справочники. Сделать же выводы формул, особенно тригонометрических, для подавляющего большинства является весьма затруднительным делом. В результате методы математич. работы большинству абитуриентов неясны. А между тем методическая инструкция Главпрофобра говорит, что для поступления в вуз необходимо «установить, в какой мере абитуриент овладел кругом общих математических идей», овладел математическими методами. В области познаний тригонометрии необходимо отметить слабое воспитание навыков делать тригонометрические преобразования. В геометрии очень слаба стереометрия и особенно слабы пространственные представления. При решении геометрических задач многие абитуриенты не могут сделать как следует чертеж, не могут даже разобраться в собственном чертеже. Подавляющее большинство абитуриентов обнаруживает неуменье сначала решить задачу в общем виде, чтобы потом производить логарифмические вычисления. С внешней стороны, особенно в письменных работах, обращает на себя внимание неряшливость и нерациональность расположения вычислений. Т. о. нужно признать, что постановка преподавания математики в средней школе очень низка. Физика. Испытания производились в устной форме. Правда, каждый абитурient записывал три вопроса по одному из каждого отдела и пример-задачу из 4-го отдела. На обдумыва-

ние каждому приходилось примерно около одного часа. Затем происходила беседа как по новому заданию, так и по незатронутым вопросам. Ответ признавался неудовлетворительным при наличии у абитуриента следующих пробелов: полное незнание всего отдела механики; это определялось преимущественно отсутствием отчетливых понятий о работе, мощности, кинетической и потенциальной энергии, о законе сохранения энергии и т. п.; полное незнание каких либо 2-х отделов из остальных; очень слабое знание 3-х отделов; полное неуменье применять свои знания в количественном и качественном анализе простейших явлений, т. е. в решении простейших физич. задач с применением элементарной математики, и в анализе простейших явлений «не книжной», но очень близкой абитуриенту действительности. Невзирая на такие весьма снисходительные по физике требования, все же 30% экзаменующихся получили «н». Однако подавляющее большинство из тех 70%, которые получили «у», обнаружили слабые познания в области: а) энергетики, б) оптики, особенно физической, в) при решении простейших задач по физике. Особенно бросается в глаза отсутствие навыков черчения по физике. В сравнении с прошлым годом нынче испытания по физике обнаружили отход назад. Отсутствие хорошо приспособленных к средней школе учебников по физике, недостаточное внимание преподавателей-физиков к развитию навыков решения физических задач в применении к действительности, особенно в области энергетики, — вот главнейшие причины современных неудовлетворительных взаимоотношений между средней и высшей школой. Русский яз. На каждом письменном испытании предлагалось абитуриенту выбрать одну из четырех данных для сочинения тем, которые подразделялись на четыре типа. Темы первого типа рассчитывались на знание классической литературы (напр., «Лишние люди по сочинениям Островского» и т. п.), темы второго типа предусматривали знание важнейших произведений новейшей литературы (напр., «Борьба Красной армии, партизан, в отражении худож. литературы»). Темы третьего типа имели общественно-политич. характер («Социально-политическое значение шахтинского процесса» и пр.), а темы четвертого типа касались строительства социализма («Роль кооперации в переустройстве деревни» и т. п.). Абитуриенты предпочитали писать сочинения на последние два типа. Всего неудовлетворительных письменных работ оказалось около 28%. При этом «неуд.» работами считались бедные по содержанию и содержащие больше 5 стилистических, 5 орфографических и 5 ошибок в области пунктуации. Для нац. меньшинств лимит каждого перечисленного рода ошибок был равен 10. Как будто с письменными работами по русск. яз. дело сравнительно обстоит более или менее благополучно. Обществоведение. Грустные размышления вызывают ответы по этому предмету. Здесь кривая развития тоже, как в физике, идет вниз. Правда, «н» по обществоведению получило лишь 30,9%. Но что это были за ответы? По истории классовой борьбы знают несколько «промышленный переворот в Англии», поверхностно определяют «чартизм», а дальше как будто история Англии и кончается. Несколько бóльшие, но по существу неглубокие знания обнаруживают по истории французской революции, смутные познания о революции 1848 г. Немного лучше по истории парижской коммуны, а дальнейшая история Франции это — от «лукавого» (ответ одного абитуриента). Но больше всего не везет истории рабочего движения в Германии. Поражает отсутствие элементарных знаний по истории второй половины XIX в. и первой четверти XX в. Не может похвалиться лучшими ответами и история классовой борьбы в России. Начиная с «думского периода», абитуриенты дают сбивчивые, неуверенные ответы. Когда дело подходит к выявлению знаний историч. фактов периода мировой войны 1914—18 г., то здесь у абитуриентов получается подлинный детский лепет. В общем этапы развития октябрьской революции и последующей гражданской войны мало известны абитуриентам, и последние относятся к этому отделу истории довольно легкомысленно. Здесь уже не приходится удивляться таким частым ответам абитуриентов, как, например: «Колчак наступал с севера, Юденич — с юга, а англичане — с

запада». По политической экономии знания абитуриентов также не обширны. По отделу прибавочной стоимости можно лишь получить правильное определение самого понятия прибавочной стоимости. Но если вы пожелаете попросить абитуриента рассказать на эту тему несколько подробнее, то обитуриент в недоумении будет неоднократно вас переспрашивать: «Что же дальше? Дальше все». И уже совсем неутешительные ответы получаются по таким разделам политической экономии, как «цены производства», «норма прибыли», «рента», «концентрация и централизация капитала». Неуменье абитуриенты обнаруживают при объяснении в современном обществе простых социально-экономических явлений. Абитуриенты плохо понимают структуру сов. государства, слабо уясняют взаимоотношения между отдельными правит. органами и их особенные функции. Можно смело утверждать, что идущая в вузы молодежь слабо знает и плохо понимает сов. конституцию.

Чрезвычайно элементарная подготовка абитуриентов по обществоведению, почти полная неначитанность и легкомысленное отношение к этому предмету говорят за то, что постановка преподавания обществоведения в средней школе нуждается в улучшении.

Совсем недавно «Учит. Газ.» (см. № 223) дала очень красочный перечень «ошибочек», которые, повидимому, были довольны типичными на испытаниях. «Ин-т им. Рыкова в Москве. Вопрос: — Что такое профсоюз? Ответ: — Это, видите-ли, не политическая организация. — Вопрос: — Ну, а кого в окт. революции защищали кадеты? Ответ: — Конечно, пролетариат! Межевой ин-т. — Расскажите о законе Ньютона. — Закон Ньютона... это тогда... когда материя падает вниз. — «Спектру» у межевиков определенно не повезло. Один сказал: «и не слыхал такого». Другой — долго вышелкивая пальцами, топтался и все говорил: — «это такое... такое». Третий объяснил: «спектор — это красивое сочетание светов». Не повезло и русскому языку. — Пугачев — герой окт. революции. Мцыри — беспризорный. Хлестаков — безработный тип. Печорин — белогвардейский офицер. — В Иваново-Вознесенске говорили, что сила тока измеряется калориями, термометр служит для измерения расстояний. Там же Тулу искали на северном полюсе, Египет — в Австралии. Про Узбекистан говорили, что он граничит с Польшей. Брестский мир был заключен между Англией и Францией. На Женевской конференции доклад о разоружении делал сам Ленин. — Немало из тех, кто идёт в вуз, почти не читает газет. Поэтому вы услышите, что У-Пей-фу — богдыхан, что китайцы — рабы и едят они непременно рис. — А вот II-й московский гос. ун-т. — Знаете ли вы, что такое НЭП? — НЭП — это фамилия советских капиталистов. — Вы читали конституцию? — Да! — Скажите, кому по конституции подчиняется сельсовет? — Велениям собственной совести. А Гинденбург оказался секретарем Коминтерна!

«Известия» (см. указ. статьи) склонны так объяснить причины столь печального положения дела. «Многое в постановке шк. работы зависит от современного состава преподавателей и их отношения к школьной работе. Можно утверждать, что с классовым составом преподавателей ср. школы и их соответствующей нынешним требованиям пед. подготовкой дело обстоит далеко не благополучно. Мы не склонны иронизировать по адресу ср. школы. Но мы хотим только сигнализировать слабое положение нашей ср. школы во всех отношениях. Правда, и до революции у нас в своеобразной форме высшая школа жаловалась на слабую подготовку, которую получало студенчество в средней школе. Но характер тех жалоб несравним с современными требованиями высшей школы... Очень низкая оплата труда преподавателей — вот самая главная причина всех ненормальностей ср. школы. Вследствие этого наиболее ценные и талантливые пед. работники вынуждены или уходить в другую область с более высокой оплатой труда, или же чрезмерно перегружать себя уроками и халтурничать. Далеко еще недостаточное, но сравнительно некоторое внимание теперь уделяется преподавательскому труду низшей и высшей школы. Подобных же серьезных мероприятий по отношению к преподавателям ср. школы пока еще незаметно. Эта школа забыта и тер-

пеливо ждет надлежащего общественного внимания. Разрыв между ср. школой и высшей есть разрыв между ср. школой и советской общественностью. Плохо платят преподавателю ср. школы и не оказывают ему надлежащего внимания, он дает высшей школе и плохой «полуфабрикат».

Как выглядит академическая неподготовленность абитуриента по отдельным видам ср. школы?

Здесь прежде всего приходится признать, что в нынешнем году впечатление не так ясно, как это было в прошлых годах.

По математике 9- и 7-летки нынче дали более подготовленных абитуриентов. Зато по другим предметам, особенно 9-летка дала очень слабую подготовку. При этом 7-летка несколько приличнее выглядывает. Объясняется это тем, что нынче 7-летка дала абитуриентов, над которыми она работала преимущественно 1921—28 гг., т. е. более или менее спокойные для школы годы. Сравнительно же слабая подготовка абитуриентов 9-летки есть дань бытия школы в период гражданской войны. Этим же объясняется и положение пед. техникумов. Зато педтехникумы занимают приличное (IV—V) место по математике. Следовательно, 2 года 9-летки и 3 г. педагогического техникума очень исправляют положение с математикой, но с другими предметами остается пока еще далеко неотрадное положение. Особенно никак нельзя простить пед. техникумам, которые выпускают малограмотных учителей. Нужно, конечно, учитывать, что теперь в пед. техникумы идет наименее талантливая и наименее подготовленная молодежь. Но все же над малограмотностью наших учителей I ст., окончивших пед. техникумы, приходится сильно призадуматься. Необходимы срочные мероприятия для скорейшего улучшения преподавания русского яз. и физики в 9-летке и особенно в пед. техникумах. Обществоведение во всех школах неудовлетворительно преподается. Если с.-х. техникумы дали здесь лишь 18% «неуд.», то это благодаря практике участковых агрономов, которым в районе приходится часто выступать с докладами по общественно-политич. вопросам. Академическая подготовка различных социальных групп вырисовывается следующим образом: рабочий сектор обнаруживает очень хорошие познания по физике, потом по математике и слабую подготовку по русскому яз. Среднее положение «неуд.» ответов рабочего сектора по обществоведению есть результат некоторой излишней самоуверенности в своих знаниях. Напротив, крестьянский сектор не уверен в своих знаниях и в условиях даже недостатка в провинции соответствующей литературы старается внимательно читать всё, что могло бы увеличить познания по обществоведению. Большие же «провалы» крестьян по математике и устному русскому яз. являются преимущественно следствием неначитанности по новейшей литературе, это — вина объективных условий. У сектора «служащие и их дети» прилично обстоит с подготовкой по математике и русскому яз., но сравнительно слабо — по физике и обществоведению.

Приемная комиссия Тимирязевской с.-х. академии постановила обратиться в наркомпрос РСФСР с предложением создать специальное совещание из представителей главпрофобра, соцвоса, вузов и втузов для разработки срочных мероприятий по ликвидации разрыва между средней и высшей школой. Печать все чаще и все настойчивее говорит об отмене приемных испытаний, правда, пока в «дискуссионном порядке».

= *Высшие курсы иностр. языков.* Цель курсов, состоящих при госуд. библиотеке иностр. литературы в Москве — подготовить для госуд. учреждений СССР высококвалифицированных работников с научным знанием иностранных языков. Курс — трехгодичный. Параллельно с изучением языка слушатели в течение всего времени всесторонне знакомятся со страной изучаемого языка. Для практического овладения языком на всех курсах организуются дискуссии. Слушатели II-го курса командируются в различные госуд. учреждения для практики, слушатели III-го курса — для стажа. Для последних под руководством преподавателей организуются библиографическое, переводное и издательское бюро. Для получения диплома слушатели, помимо испытаний, защищают диссертации на тему по своему выбору. Слушатели, окончившие полный курс, могут

быть командированы в заграничные высшие уч. зав. («Научн. Раб.»).

= *Проф. образование.* Низшее проф. образование в СССР до сих пор определяется исключительно низкими, недопустимо низкими цифрами. В 1927—28 г. по СССР в школах фабрично-заводского ученичества обучалось не свыше 100 тысяч уч-ся. Это составляет явно ничтожный % по отношению к тому числу квалифицированных рабочих, которые заняты в промышленности. Школа ФЗУ стремится осуществить соединение труда в производстве и обучении. Это ячейка новой школы, которой необходимо было обеспечить успех, как основному типу низшей проф. школы. Между тем, здесь неблагополучно. Заслуги и роль ФЗУ признаются, тем не менее число учащихся идет на снижение. Прием этого года хоз. органы определили равным «выпуску предъидущего». Если принять во внимание неизбежный отсев в процессе обучения, то становится очевидным, что здесь произойдет фактическое снижение продукции. В 1928—29 г., таким образом, нельзя ожидать повышения числа уч-ся в ФЗУ. — Ничтожны по своему количественному охвату проф. курсы; по данным ВСНХ, на этих курсах обучается всего 45 тыс. чел. — Не все благополучно и с средними проф. уч. зав. Этот дорого стоющий тип школы до настоящего времени еще недостаточно себя оправдал. — Изучение сети проф. школ и техникумов убеждает, что во многих случаях и те и другие недостаточно связаны с какой-либо производственной базой. Механические, электротехнические проф. школы и техникумы и в РСФСР и на Украине «процветают» в таких уездных городах, где не дымит ни одна фабричная труба и где в обучение не может быть внесено никакого производственного элемента. В результате — малоценная продукция таких уч. завед. и переполнение рынка труда работниками, которым трудно найти применение в производстве. Наряду же с этим отмечается явная недостаточность квалифицированных работников в сел. хозяйстве... Июльский пленум ЦК партии решительно подчеркнул, что в СССР ощущается явный недостаток средних техников, что соотношение между выпускаемыми инженерами и техниками необходимо довести до полуторного. («Учит. Газ.», № 213).

= *Белорусский университет.* Число научных работников-белоруссов значительно увеличилось. Число студентов-белоруссов по сравнению с прошлым годом увеличилось на 3,7%, и достигает 1.004 человека. Преподавание на первых двух курсах переведено во всех факультетах на белорусский яз. Практические и специальные работы также производятся на белорусском яз. («Научн. Раб.» 1928, № 5—6).

5⁰ *К выборам новых академиков.* На общем заседании президиума комиссии по выборам непрем. секретарь Акад. С. Ф. Ольденбург сообщил утвержденный список 42 кандидатов, единогласно признанных достойными занять места академиков. Математическ. науки: профессора С. И. Бернштейн, Н. И. Виноградов и Н. М. Крылов; технич. науки: С. А. Чаплыгин, В. Ф. Миткевич, И. М. Губкин и Д. К. Заболотный; геологич. науки: А. Д. Архангельский, А. А. Борисяк, К. К. Гедройц и В. А. Обручев; биологич. науки: В. С. Гулевич, Н. И. Вавилов, М. А. Мензбир, Г. А. Надсон и Д. И. Прянишников; соц.-экономич. науки: Н. И. Бухарин, П. П. Маслов, С. И. Солнцев и М. Г. Кржижановский; историч. науки: М. С. Грушевский, М. Н. Покровский, Д. Б. Рязанов, Д. М. Петрушевский, Н. М. Лукин и М. К. Любавский; языковед. и литература европ. народов.: П. Н. Сакулин, В. М. Фриче и М. М. Покровский; химич. науки: А. Н. Бах, А. Е. Фаворский, А. Е. Чичибабин, Н. Я. Демьянов, Н. Д. Зелинский и В. А. Кистяковский; физич. науки: Л. И. Мандельштам и Д. С. Рождественский; востоковедение: В. М. Алексеев, Б. Я. Владимирцев и А. Н. Самойлович; философ. науки: А. М. Деборин и Н. Н. Лукин. («Кр. Газ.» 1928, № 3193).

= *Украинская Акад. Наук.* Академия возникла, как преемник укр. научного об-ва и с первых же дней организации объединила и собрала вокруг себя научные силы У. Она состоит из трех отделений — физико-математич., историко-филологич. и соц.-экономического. В 78 её учреждениях — кафедрах, институтах, секциях и подсекциях, в многочислен-

ных библиотеках и научных об-вах, которые разбросаны по всей У., — проводится научная работа, находящаяся под непосредственным наблюдением и руководством 29 академиков и 240 научных работников. Работа физико-матем. отделения направлена на изучение природных богатств У. и на изыскание методов наиболее разумного их использования. Работа историко-фил. отделения заключается в изучении укр. народа и его истории. Следует отметить деятельность комиссии живого укр. яз., которая подготовила к печати русско-укр. словарь, работу ин-та укр. научного языка, который имеет задание дать укр. научную терминологию, а также работу этнографической и археологической комиссий, кафедры истории У., еврейской культуры и др. Соц.-эконом. отделение развило особенно большую работу, организовав ряд новых научных учреждений; отделение принимает активное участие в обществ. и госуд. жизни страны. При Академии состоит всенародная библиотека У., насчитывающая в настоящее время около трех милл. томов, не считая периодич. изданий. Из года в год растет бюджет Академии, улучшается положение научных работников, все более и более упорядочивается дело печатания научных трудов. («Научн. Раб.» 1928, № 5—6).

= *Научно-исслед. ин-ты.* По поручению совнаркома РСФСР раб.-крест. инспекцией было произведено обследование научно-исследоват. ин-тов при высших уч. зав. В сети учреждений, состоящих в ведении главнауки, имеется 28 научно-ислед. ин-тов, из них 27 при высших уч. зав. и один при комвузе, при чем 11 ин-тов при физ-мат. ф-те I-го моск. гос. ун-та объединены в одну ассоциацию. Работа, ведущаяся ин-тами при высш. уч. зав. научн. работниками, по мнению РКИ, ничем не отличается о той работы, которая должна вестись нормально всеми научными кафедрами вузов и которая в настоящее время фактически ведется во многих высш. школах, несмотря на отсутствие при них исслед. ин-тов. Положительным фактом существования ин-тов является установившаяся практика разработки и обсуждения планов науч. работы и известной степени коллективное руководство работой аспирантов, впервые планомерно осуществляемое, но эта организация не требует того, чтобы ин-ты были учреждениями, независимыми от ун-тов. Объединение научно-исслед. ин-тов с соответств. кафедрами вузов, по мнению РКИ, может быть проведено без существенного ущерба для научной и организац. работы их, тем более, что в наст. время при многих вузах, где имеется материальная база, существуют научно-исслед. лаборатории и ин-ты, которые развивают большую научную работу, осуществляя тесную связь с производством. Обсудив доклад, совнарком принял постановление, в котором говорится, что в целях объединения научной и преподавательской работы научно-учебн. персонала вузов, устранения двойного подчинения одних и тех же учреждений и лиц по линии научной и учебн. работы и разгрузки аппарата наркомпроса от излишних администр. функций, признается целесообразным слияние научно-исслед. ин-тов при вузах с соответ. университ. кафедрами в единое целое в тех случаях, когда работа ин-тов в настоящее время не превышает требований и возможностей указанных кафедр, а также подчинение их во всех отношениях общей ун-тской администрации, с обеспечением бесперебойной научной и экспедиционной работы кафедр. Для усиления научно-исслед. работы в вузах и для организации её в тех высших школах, где она еще не ведется, совнарком признает необходимым постепенное увеличение средств, отпускаемых на научно-исслед. экспедиц. и издат. работу по сметам вузов по линии главпрофобра. Вместе с тем совнарком считает нужным закрепить суммы на научные и хоз. расходы, отпускаемые ныне на научно-исслед. ин-ты при вузах, за теми кафедрами, с котор. эти ин-ты будут объединены, с сохранением организации по коллективной разработке планов научной работы и коллективному руководству аспирантами. Наркомпросу поручено представить РКИ списки тех ин-тов, котор. могут быть выделены в самостоятельные ин-ты, слиты с кафедрами или ликвидированы. («Научн. Раб.», № 10).

8) *Просвещение нац. меньшинств РСФСР.* За 11 лет советской власти выработаны алфавиты для 16 национальностей. В 1923—24 уч. г. было

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927 - 1928
Číslo výtisku: 29 - 30
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 829 - [846b]

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

школ I ст. 3.018, а в 1927 г. — 5.336. Охват детей национальностей поднялся от 6 до 40% в среднем, у 14 из 41 национальностей школы обеспечены учебниками на родном языке, в 1923 г. вузы предоставили 991 место представителям нац. меньшинств, а в 1927 г. — 1.283, из них 20% женщин, в то время как в 1916 г. в тех же вузах обучалось всего около 60 националов. К этому надо прибавить значительную сеть ликпунктов для взрослых и 201 нац. газету, с общим тиражем в 938.580 экз. «Но если не ограничиваться цифрами и «глянуть в корень», то картина значительно потускнеет», заявляет А. Бондаренко в статье «Голос фактов» («Изв.», № 3452). Оказывается, проведенное наркомпросом в текущем году обследование работы по просвещению нац. меньшинств коми-пермяцкого и кубанского округов, пензенской и ульяновской губ. и чеченской автономной области показывает, что имеющиеся в этой работе дефекты не только умаляют достигнутые результаты, но и ставят под угрозу нормальное развитие просвет. работы среди меньшинств. Выводы обследования подчеркивают слабость, а порою и полное отсутствие руководства работой среди нац. меньшинств со стороны местных организаций, в частности ОНО, игнорирование директив центра. В результате такого отношения мелкие национальности почти не обслуживаются, а массовые культурно-просвет. учреждения остаются беспризорными. «Деятельно» помогает в этом и местная печать, которая «абсолютно» не уделяет внимания даже основным проблемам просвет. работы среди отсталых национальностей. Местные ОНО не знают сумм, расходуемых ими же на просвещение националов, и, еще хуже того, директивы о повышении нормы расходов в нац. школах, за исключением ульяновской губ., увеличившей расходы на 25%, оставляют нереализованными. Факты также показывают, что на просвет. нужды меньшинств выделяется меньше, чем следует: по сарапульскому округу вместо следуемых 12,4% отпущено в 1926—27 г. 9,17%, по тобольскому округу вместо 24,7% только 16,1% и т. д. Почти всюду, на ряду с хроническим недоиспользованием отпускаемых на просвет. нужды нацмен средств, игнорируются интересы бедняцкого населения в смысле оказания хотя бы даже самой элементарной помощи — снабжения ребят одеждой, обувью и уч. пособиями. Но самое печальное заключается в совершенно ничтожном охвате нач. школой девочек: в Чечне % девочек в школе составляет 5%, а в пензенской губ. не превышает 10%, и в большом отсеве уч-ся из школ в средине года и после 1—2 лет обучения. Также неудовлетворительно разрешен вопрос о дошкольном воспитании и ликвидации неграмотности среди взрослого населения. Данные обследования отмечают, что при существующем ныне темпе ликвидации неграмотности эта работа может быть закончена в пензенской губ. через 35 лет, в ульяновской — через 22 года и на Урале — через 15 лет. Особую остроту приобретает и вопрос о подготовке и переподготовке культурных кадров, между тем существующая сеть пед. техникумов ничтожна, слаба и сеть совпартшкол.

9°. *Аресты учителей на Украине.* «Учит. Газ.» (№ 223) сообщает, что органами ГПУ арестованы учителя Я. А. Мамай-Щерица, Ф. П. Хоменко, братья Яремченко, А. Я. Сиянко, Я. В. Крыжановский, Н. Ф. Гришко, Д. Ю. Черныш (б. священник), его братья — А. Ю. Черныш и П. Ю. Черныш. Судя по сообщению газеты, арестованные входили в тайную противосоветскую «петлюровскую» организацию. Я. А. Мамай состоял атаманом «петлюровской банды», в 1920 г. разбил на Днепре советский пароход, брал села, мобилизовал население и захватил на некоторое время Чигирин. Петлюровцы были разбиты, Мамай — как в воду канул, а этим летом вновь появился в чигиринском районе, успев за это время окончить сов. вуз, стать учителем в школе, учить укр. языку и «обществоведению», пролезть в партию. Ф. П. Хоменко работал в Чигирине, будучи и членом совета, и членом РМК союза работников просвещения, и председателем советских обществ. «Когда органами ГПУ были арестованы Мамай и Хоменко, то оказалось, что Хоменко — не Хоменко, а некто Квартюк, что он петлюровский комиссар, что он «владел» целым уездом на У., в «дни оны» бежал от красных за границу, там получил документы и бла-

гословение: «Иди, работай и спасай Украину!» Газета удивляется не «проворству» петлюровцев, а отношению, повидимому, очень большого числа учителей. Она пишет: «Учителя хорошо знали, кто такой Мамай. Почему же они встречали его, угощали, давали приют и даже... целовались с ним? Неужели Мамай, бывший петлюровский атаман, так мил их сердцу? Неужели его неожиданное появление в районе, где еще не зажили кровавые следы, оставленные им, ничего не говорило их уму и сердцу?.. Все арестованные сплетаются в один клубок, в один «комплекс». Не достаточно ли уже одного того факта, что шестую неделю (газета от 23 ноября) сидят за решеткою арестованные, чтобы подумать — дело не шуточное. Но... Но на имя «Ф. П. Хоменко» в ту школу, где он был заведующим, приходит письмо. Что делает с письмом новый зав., назначенный на место «Хоменко?» Вместо того, чтобы, как советовала одна учительница, передать письмо следователю или в допр (тюрьму), зав., спасая Хоменко, пытается переслать его тайно адресату. Конечно, затея не удалась, и письмо было следователем взято у учительницы. Эта учительница — дочь б. полковника, муж ее арестован и сослан в Нарымский край. Из других советниц зава одна — дочь б. уездного протоиерея, имеющая братьев — белых офицеров, другая — дочь богатого хлебороба — воспитанница монастырской школы, которая по «христианскому человеколюбию» не хочет вредить «ближнему». А новый зав — старый учитель с старыми традициями: «надо помочь коллеге». Арестованные братья Яремченко имеют знаменитого брата — Олекса Яремченко, который за границей пишет в фашистских петлюровских органах против сов. власти». Повидимому, дело арестованных пользовалось сочувствием широких кругов укр. учительства.

ИНОСТРАННАЯ ХРОНИКА

Австрия

= *Спорт и танцы в школах.* С начала тек. уч. года в средних школах введен новый учебный план, в котором особенно видное место отведено физическому воспитанию учащихся. В руководящем циркуляре министерства так оценивается значение физич. воспитания: «Средние школы должны содействовать тому, чтобы правильное воспитание тела стало жизненным навыком, хорошо понимаемою и радостно выполняемою повинностью. Ученик средней школы должен быть воспитан так, чтобы его тело было в полной мере приспособлено к предстоящей деятельности, чтобы ученик обладал хорошим личным поведением, был дееспособным, с развитым общественным сознанием и чувством ответственности за свои поступки». В этих целях в учебный план вводятся новые обязательные предметы, прежде всего экскурсии (целые экскурсионные дни и в течение зимы) и танцы. Танцы будут культивироваться не только в классах для девочек, но и в мужских. В низших классах средних школ вводятся игры с пением, ритмические упражнения и бег, в высших классах — народные танцы и игры с танцами. Из видов спорта для всех становятся обязательными плавание, лыжный спорт, езда на санях и коньки.

Англия.

= *Достижения школы.* Председатель народной унии английского учительства W. W. Hills в недавней своей речи коснулся влияния школы на уменьшение преступности. Между прочим, он указал, что 50 лет тому назад, до издания школьного закона Förster'a, в Англии ежегодно приговаривалось к тюремному заключению не менее 150.000 чел.; в настоящее время это число уменьшилось на 80%, и население английских тюрем за год увеличивается ныне только на 30.000 чел. Такое же благоприятное влияние имела школа и на уменьшение преступности среди малолетних: если 50 лет тому назад к тюрьме ежегодно приговаривалось не менее 10.000 несовершеннолетних, то теперь в тюрьмы не попадает и десятая доля прежнего числа их. Hills допускает, что помимо школы благотворно влияют на уменьшение преступности и другие факторы, но он полагает, что нравственное и духовное влияние христианских церквей, которое продолжается уже около 2000 лет, не давало в прежнее время тех результатов, которые в наше время были до-

стигнуты расширением школьного обучения.

Болгария

= *Педагогические конференции.* С давних пор в среде болгарского учительства установился хороший обычай почти ежегодно устраивать педагогические совещания-съезды. Устраивались они обычно учительскими союзами, по своему почину и на свои средства. На этих съездах, помимо чисто организационно-профессиональных вопросов, дебатировались и вопросы чисто педагогического характера, поводом для которых обычно служили «образцовые уроки», даваемые в присутствии членов конференции отдельными учителями. Для освежения педагогических познаний участников съезда обычно приглашались профессора софийского ун-та и другие известные в научно-педагогическом деле лица, которые и выступали на съездах со своими лекциями. Мин. нар. пр. всегда благожелательно относилось к подобным съездам в виду их важного значения для дела приобщения болгарского учителя к современным течениям научно-педагогической мысли. Однако, иногда совещания, устраивавшиеся учительскими организациями, не достигали своей цели в силу недостаточной опытности организаторов. В виду этого мин. нар. пр. проектирует от себя устраивать окружные педагогические съезды, посвященные тем или иным учебным дисциплинам, нисколько, однако, этим не стесняя деятельности в том же направлении учительских организаций. Первый опыт организации министерством таких съездов в Плевене и Ловече по физике и математике, и в Шумене по чисто педагогическим дисциплинам, проведенный в мае т. г., нужно считать очень удавшимся, и мин. нар. пр. намерено и в будущем устраивать подобные съезды-конференции. (и)

Германия.

= *Статистика слушателей высш. школ.* По сравнению с 1927 г., число студентов в ун-тах Г. увеличилось на 11.057 ч. (72.265 в 1927 г., 83.322 в 1928 г.); высш. технич. уч. зав. дают незначительное увеличение слушателей (с 19.997 на 20.045 ч.); увеличение слушателей отмечено в ветеринарных школах, философско-технических и пед. академиях; обратное явление наблюдается в этом году в агрономических и лесных школах, при чем некоторые из этих школ потеряли значительное число слушателей. Приведенные числа получают особое значение, если их сравнивать с довоенным положением. Если количество слушателей в летнем семестре 1911 г. принять за 100, то число слушателей в нынешнем 1929 уч. году определяется такими цифрами: ун-ты — 151, технич. школы — 187, земледельческие — 47, горн. академии — 79, коммерческие академии — 190. Не менее интересные данные получаются, если сравнить распределение слушателей по отдельным отраслям знания. Если опять взять за отправную точку тот же семестр 1911 г., приняв тот же показатель — 100, то оказывается, что летом 1928 года число университетских студентов, состоящих на богословском евангелическом фак-те определялось числом 127, католическом — 104, юридическом — 215, медицинском — 103, историко-филологич. — 101, физико-матем. — 153; число изучающих науки коммерческие и политико-экономические выросло до 302; напротив, число занимающихся фармацевтикой уменьшилось до 78. Технические школы дают такую картину: архитектура — 90; машиностроение — 214, электротехника — 1.056; судостроение — 68, химические науки и горное дело—149; фармацевтика — 148; агрономия и лесное дело — 78; очень знаменательно, что число занимающихся электротехникой увеличилось в 10 раз. — Сильно увеличилось число обучающихся в высших школах женщин. В настоящее время из общего числа 112.315 имматрикулированных слушателей всех высших школ Г. женщины составляют 13.087 (11,7%). Большинство женщин посещает ун-т. В 1911 г. из 55.118 студентов женщин было в ун-тах 2.464; в нынешнем году на 83.322 уч-ся в ун-тах приходится 12.052 женщины; т. о., количество женщин, получающих университетское образование, увеличилось более, чем в три раза (с 4,5% до 14,5%). Число студентов-иностранцев до сих пор не достигло довоенного уровня. В 1911 г. в немецких ун-тах обучалось 4.432 иностранца; в тек. году всего 4.077, из них для 2.050 чел., т. е. более, чем для половины, немецкий яз.

является родным (Чехословакия, Швейцария, Польша). В технич. школах разница еще значительнее: 2.328 студентов-иностранцев в 1911 г. и 1.844 сегодня, из которых 800 чел. — немцы. Общее количество студентов-иностранцев для всех типов высшей школы выражается числом 6.541, что составляет 5,8% общего числа всех студентов.

= *Союз деятелей кино-искусства.* Союз недавно основан в Берлине и имеет отделение во Франкфурте на Майне. Цель его — противопоставить современной фильме, в большинстве мало художественной и лишенной руководящей идеи, фильму, проникнутую определенным миросозерцанием и настроением. Пароль союза: «Gesinnungsfilm anstatt Geschäftsfilm». Союз стремится привлечь внимание прогрессивных кругов общества к современной фильме и улучшить с ее помощью художественный вкус широких слоев населения. В первую очередь предполагается реформировать «недельные кино-журналы», поставив на место хаотического нагромождения спортивных событий, землетрясений, военных парадов и взрывов, более систематически подобранный и правдиво отражающий действительность материал. Последнее, правда, не всегда будет отвечать требованиям цензуры, как показала уже попытка отбора накопленного за неделю материала. Деятельность союза, направленная против устаревших нехудожественных фильм, напоминает методы русского «Кривого Зеркала» и других театров; из существующего кинематографического материала выбираются и демонстрируются характерные по своей неуклюжести и нелепости «кино-вампуки». (лч)

= *Пропаганда гигиенических знаний в стихах.* Комиссией медицинского просвещения был назначен приз за наиболе удачное выражение гигиенических правил в стихотворной форме. Первый приз получило следующее стихотворение:

Die Mutter, die ihr Kindlein stillt,
Des Lebens schönste Pflicht erfüllt.
Sie gibt dem Kind aus Herzensblut
Für Leib und Seel das höchste Gut.

Вторым призом награждено двухстишие:

»Wasser, Luft und Sonneschein
Sind drei gute Arzenei'n».

Третий приз получили стихи:

«Sauberkeit von früh' sten Jugend
Ist des Menschen schönste Tugend».

Приобретены также следующие стихотворения:

Wer seine Zähne bürstet fleissig
Behält sie alle zweiunddreissig.

Huste nicht und niese nicht
Andern Leuten ins Gesicht.

Schnaps statt Brot
Bringt Not und Tod.

Персия

= *Кино.* В настоящее время кино в П. находится в младенческом состоянии и переживает первый этап в процессе приобщения к современной кино-культуре. Несмотря на очень небольшое число существующих кинематографов, персидский житель не рвется в кино-залы. Причиной этого явления, кроме общих условий — бедности и отсталости населения — является также и стиль картин, господствующий на персидском экране. Основываясь на пристрастии персов к французской сентиментально-приключенской литературе, персидскому кинозрителю преподносятся картины авантюрного типа, на самом деле не вызывающие у публики особых симпатий. В погоне за чрезмерными прибылями, при минимуме затрат, персидские дельцы наводняют кино-рынок старой заграничной макулатурой. Техническое оборудование кинематографов из рук вон плохо, квалифицированные механики отсутствуют. Только за последнее время вопросы кинострoительства приняли более актуальные формы. Пресса правильно отмечает ту огромную пользу, которую может принести кино для просвещения масс и пропаганды европейских достижений в области науки и техники. Первым благоприятным результатом в этом отношении нужно считать закупку заграницей фильм комического и научно-популярного характера, демонстрирующихся теперь в Тегеране и привлекающих большое количество зрителей. Наконец, необдимо отметить план образования первого кинематографического о-ва в П., ставящего себе целью производство

фильм, освещающих различные эпизоды из богатой персидской истории. Будущее о-во предполагает привлечь к своей работе видных иностранных киноспециалистов, а также знатоков по персидской истории и искусству. Организаторы его расчитывают также втянуть в дело иностранный капитал и предполагают в дальнейшем экспортировать свою продукцию в Европу и Америку.

Польша

= *Труд малолетних в промышленности.* Судя по данным главного статистического управления на 1 янв. 1926 г., только в промышленных заведениях Польши, обслуживаемых каждое более 20-ти рабочими, было занято свыше 39.000 детей, которые составляли 9% общего числа рабочих в этого рода заведениях. Процент этот в отдельных отраслях промышленности часто повышается и притом весьма значительно. Так участие детей в металлической промышленности определяется 16%, в стекольной — 18%, портняжной — до 34%; еще большее число детей занято в полиграфической промышленности. Процент рабочих-детей в некоторых отдельных фабриках доходит до 50%, даже до 70%; в небольших предприятиях, с числом рабочих менее 50-ти, детский труд составляет часто 82%. Число работающих девочек в текстильной промышленности, в трикотажных и чулочных мастерских доходит до 75%. В небольших портняжных, слесарных, жестяных, сапожных и т. п. мастерских часто не встречается иных рабочих, кроме малолетних. — Число 39.000 не определяет всего числа детей, занятых в промышленности П.: в предприятиях, с числом рабочих, менее 20-ти, — а таких предприятий очень много, — работают еще многие тысячи малолетних... По данным больничных касс, дети, работающие в промышленных предприятиях, по возрасту распределяются таким образом: 14-летние составляют 56%, 13-тилетние — 35%, 12-летние — 6%, 11-летние — 2% и 9—10-летние — 1%. В большинстве случаев — это фабричные и ремесленные «ученики», обязанностью которых является, главным образом, подметание мастерских, оказание мелких услуг и побегушки; 36% мальчиков работают посыльными и так называемыми «piccole» в ресторанах, кофейных, гостиницах, где они часто бывают заняты до 12-ти и даже до 2-х часов ночи. Продолжительность рабочего дня значительно превышает 8 часов, доходя часто до 11-ти часов без перерывов. Немудрено, что только для небольшой части детей-рабочих возможно посещать обязательные для них по закону школы и вечерние курсы. Плата за детский труд весьма низкая; она не превышает 3 злотых в день; в некоторых случаях она не достигает и одного зл. в день (меньше 4-х корон чешских). Прикрытая лозунгом «фабрично-заводского обучения», работа малолетних в действительности является эксплуатацией весьма дешевого труда, не имеющего ничего общего с обучением. На такое безотралное положение малолетних комитет помощи детям решил обратить самое серьезное внимание.

= *Радиотехнический ин-т.* В Варшаве организуется радиотехнич. ин-т, целью которого является постановка научных и технических работ в области радиотехники и развитие этой отрасли знания в П. Ин-т предполагает вести научно-экспериментальные работы по радиотехнике и близким к ней дисциплинам, производить научные экспертизы, издавать труды, курсы и учебники по радиотехнике, координировать научные и технические силы, занятые в радиотехнических предприятиях, устраивать лекции и выставки, основывать библиотеки, читальни, лаборатории и т. д. В состав организационного к-та ин-та, которым заинтересовался и президент республики, входят представители министерств, ряда научно-технич. организаций, обоих политехнич. ин-тов страны, объединенной радиопромышленности и прессы; сейм ассигновал на работы в области радиотехники довольно крупную для начала сумму (200 т. зл.). Ближайшее руководство работой по устройству ин-та организационный к-т поручил проф. Д. М. Сокольцову, хорошо известному своими работами в области радиотехники.

= *Налог на студентов.* С нового уч. года студенты всех высших учебных заведений Польши будут вносить 5 злотых ежегодно на постройку ту-

беркулезной санатории для студентов в Закопаном.

= *Печать в Польше.* В 1925 г. в П. выходило 1.606 период. изданий, в 1926 г. — 1.771, в 1927 г. — 1.961. Таким образом, из года в год происходит неуклонный рост числа журналов и газет, что в свою очередь свидетельствует о возростающих культурных потребностях населения П. Из общего числа 1.961 издававшихся в 1927 г. журналов и газет было: польских — 1.579, еврейских — 136, немецких — 96, украинских — 85, белорусских — 22, прочих — 43, — причем больше всего их издавалось в варшавском воеводстве (651), второе место занимает познанское воеводство, далее идут западные воеводства и, наконец, последнее место занимает тарнопольское воеводство (7). — По родам издания в 1927 г. было: газет ежедн. 175, выходящих два раза в неделю — 121, еженедельников — 506, двухнедельников и изданий, выходящих 3 раза в месяц — 249, ежемесячников — 636, изданий, выходящих реже одного раза в месяц и нерегулярно — 274.

Чехословакия

= *Физическое воспитание в школах.* Из статистич. данных, собранных для выставки в Брне, видно, что из общего числа 16.081 шк. в Ч., гимнастические залы имеются всего в 1.817 школах. На 10.819 чешских школ приходится 895 гимнастич. зал, на 3.710 немецких — 792 залы. Летних площадок для игр насчитывается 7.294, вместе с простыми пришкольными дворами.

= *Интересная статистика.* Как сообщают «Zprávy stát. úřadu statistického» (№ 133, 1928 г.) в Ч. на 31 окт. 1927 г. в народных (obecných) школах насчитывалось: 122 класса, из которых в каждом было свыше 100 учащихся; 117 классов, из которых в каждом было от 91 до 100 уч-ся; 276 классов с 81—90 учащимися в классе; 619 классов с числом уч-ся в каждом классе от 71 до 80 чел.; 1.583 класса с 61—70 учащимися в каждом; 3.537 классов с 51—60 уч-ся и 7.178 классов с 41—50 уч-ся. В городских (мещанских) школах 4 класса имели от 71 до 80 уч-ся; 84 класса — в 61—70 уч-ся; 553 класса — 51—60 и 1.788 классов — 41—50. Данные, приводимые в этом офиц. издании, указывают на то, что в наиболее плохих условиях находятся народные школы в Словакии.

= *Внешкольная культ.-просвет. работа учительства.* В журнале «Časopis československé obce učitelské» г. А. Гумполик приводит очень интересные данные о добровольной внешк. культурной и социальной деятельности чешского учительства в 1926—1927 гг., извлеченные им из 27 диаграмм, экспонированных в Брне на выставке современной культуры. Диаграммы эти составлены на основании анкеты, проведенной министерством школ и нар. просв., и рисуют работу преподавателей нач. школ (обецных) и школ повышенного типа (мещанских) республики, кроме Подк. Руси. Диаграммы 1—8 касаются культурной и социальной деятельности учительства, проводимой в школах в часы, свободные от обычных занятий. Данные об этой деятельности можно свести в след. таблицу:

	Обецные шк.		Мещанские школы	
	всего	на 100 шк.	всего	на 100 шк.
Беседы для детей . . .	16.707	123	2.407	139
Собрания с родителями .	12.950	94	1.312	76
Кукольный театр, детские представл., спектакли .	15.335	112	2.994	174
Кино-сеансы для учащихся	17.782	130	6.173	358
Школьные праздники . .	20.922	153	3.457	200
Выставки ученич. работ .	2.587	19	434	25
Детские читальни . . .	2.193	16	423	24
Школьные завтраки . .	999	7	458	26
Итого . . .	89.465	658	19.658	1.140

Работа в отдельных областях Ч. имеет свои особенности. Так, беседы для детей и школьные праздники особенно часто устраиваются в Словакии; кукольный театр и детские спектакли получили широкое распространение в Чехии, на Мораве и в Силезии. Работа немецких школ менее интенсивна, нежели работа чешск. уч. завед. Это наиболее резко заметно в отношении детских читален: чешские учителя начальных школ работают в 1.735 читальнях, немецкие — только в 11; учителя мещанских школ: чешские — в 382 чит., немецкие — только в 3.

Диаграммы 9—27 говорят о внешкольной работе учительства. Данные, содержащиеся в этих диаграммах, приведены в след. таблице:

Окружные или губернские	Учителя общеобразов. предметов				Учительницы общеобразов. предметов				Учительницы рукоделия			
	Школы обецные		Школы мещанские		Школы обецные		Школы мещанские		Школы обецные		Школы мещанские	
	Всего	%	Всего	%	Всего	%	Всего	%	Всего	%	Всего	%
Просвет. корпор. .	3.517	17	1.657	25	524	4	201	7	28	—	29	2
Мест. просв. ком. .	12.557	60	1.793	27	1.483	12	269	9	149	4	53	4
Воспит. кружки .	4.768	23	2.152	32	1.620	13	631	21	243	6	174	13
Библиотекари общ. публ. библиотек .	6.723	32	532	8	787	6	92	3	35	—	9	—
Общ. хроникеры .	3.671	17	246	4	42	—	8	—	2	—	—	—
Театр. кружки .	6.327	30	1.177	19	1.333	11	254	8	263	7	91	7
Певческ. кружки .	6.493	32	2.563	39	1.373	11	442	14	159	4	119	9
Кружки содействия школам .	8.393	40	3.976	60	3.526	29	1.398	46	562	15	473	34
Гимнаст. кружки .	11.823	56	4.504	65	3.910	32	1.638	54	715	19	412	32
Тур. и спорт. кр.	3.183	15	1.917	28	1.323	11	666	22	126	3	140	10
Пожарн. корпор. .	7.222	34	1.173	18	313	3	59	2	70	2	27	1
Окружн. или местн. орг. поп. о мол. .	8.975	41	3.026	43	2.746	21	969	32	499	13	348	26
Прочие благот. кр.	2.843	13	1.524	22	1.543	13	756	25	172	5	238	18
Красный крест .	7.566	36	2.963	43	3.391	27	1.305	43	389	10	367	28
Прочие санит. кр.	1.608	8	1.055	15	872	7	421	14	76	2	121	9
Научные кружки .	1.744	8	1.039	14	455	4	300	10	41	1	32	2

Первое и самое сильное впечатление от приведенных данных — чешское учительство в целом выполняет в государстве громадную культ.-социальную работу, и с ним не может сравниться аналогичная деятельность никаких других профессиональных и общественных работников страны. Очень интересны данные о деятельности отдельных учительских групп. Процент общественно-деятельных учителей общеобраз. предметов много выше, чем % общественно-деятельных уч-ниц той же категории. Только в туристических кружках, гигиенических и благотворительных организациях % учительниц приближается к % учителей; в других же областях культ.просв. работы он много меньше. Что касается степени участия отдельных категорий учительства в общественно-полезной работе, то оказывается, что учительницы рукоделия, занятые в начальн. школах, меньше других отдаются добровольной внешкольной работе; если их роль в этой работе оценить единицей, то роль учительниц рукоделия в мещанских школах должна расцениваться двойкой; роль учительниц общеобраз. предметов: начальных школ — тоже двойкой, мещанских школ — тройкой, а учителей в начальных и мещанских школах — пятеркой.

Все сказанное заставляет сделать вывод, что добровольная культурно-просв. деятельность чешского учительства носит чрезвычайно разносторонний характер, весьма интенсивна и заслуживает всеобщего признания (и. н.).

= *Сильное падение числа учащихся в средн. школах.* В нынешнем уч. году записалось в средние школы (гимназии, реальн. гимназии, включая 3 школы дечинского типа, реформир. реальные гимназии и реальн. училища) всего 86.119 уч-ся, из них 21.781, т. е. четверть, девочек. Эта цифра подтверждает неуклонно наблюдающуюся с 1924—25 уч. года

тенденцию к понижению числа учащихся; это число с 105.321 чел. в указанном году уменьшилось за это время на 20.000 чел., значительно приблизившись к довоенному положению (в 1913—14 уч. г. в средних школах обучалось 72.186 чел.). По отдельным типам школ записавшиеся распределяются так: гимназии — 9.420, реальн. гимназии — 40.204, реальн. гимназии дечинского типа—909, реф. реальн. гимназии — 16.791, реальн. училища — 18.805. Характерным является дальнейшее падение числа учащихся в реальн. училищах: еще в прошлом году число записавшихся реалистов равнялось 21.660, в 1921—22 г. их было 31.589; по сравнению с этим годом, число реалистов уменьшилось больше, нежели на 12.000. В 1913—14 г. было 85 реальных училищ, в 1921—22 г. — 80, а с 1925—26 г. до 1928—29 г. число их уменьшилось до 69. В реформ. реальных гимназиях количество учащихся, против максимального их числа в 1924—25 уч. г., понизилось более чем на 4.000 чел., что можно объяснить уменьшением числа заведений этого типа: реформ. реальн. гимназий в 1924—25 г. было 71, в нынешнем же году их уже только 64, так как некоторые из них были преобразованы в реальн. гимназии. Число последних увеличивается с каждым годом: в 1921 г. реальн. гимназий было 121, с 32.824 уч-ся, в этом же году — 132, с 40.204 уч-ся; но и в реальн. гимназиях с 1925—26 уч. г. наблюдается последовательное падение числа учащихся. Убыль учащихся сказывается особенно ясно в первом классе средних школ; в этот класс нынче записано: в гимназиях — 1.422 чел., реальн. гимназиях, считая и 3 заведения дечинского типа — 6.619, реф. реальн. гимназиях — 2.400 и в реальн. училищах — 2.312. (и н)

Швейцария.

= *Конгресс всеобщей федерации учительских союзов.* Конгресс состоится в Женеве с 25 июля по 4 авг. Он, бесспорно, получит международное значение, так как федерация уже в настоящее время объединяет учительство 63 государств, расположенных во всех частях света. Этот конгресс является третьим по счету (первый состоялся в Эдинбурге в 1925 г., второй в Торонто в 1927 г.). Целью конгресса является объединение просветительного дела, подготовка почвы для сближения, мирного и дружеского обмена научными и нравственными ценностями в интересах всех народов. Подробные справки о конгрессе сообщает секретарь «Pedag. jednoty Komenského» dr. J. Ogoun (Praha XIX, Starodružiniků, 18). Программу конгресса можно выписать из Женевы: Bureau International d'Education, 44, rue des Maraîchers, Ženeva.

= *Университетские курсы в Давосе.* — Одним из любопытных международных культурных учреждений последнего времени являются университетские курсы в Давосе. При их основании (1927 г.) имелось в виду, во-первых, дать возможность той академической молодежи, которая вынуждена временно оставить науку и восстанавливать свое здоровье в Ш., сохранить связь с научною атмосферой, во-вторых, создать центр международного научного общения. Первый «семестр» (поскольку можно говорить о «семестре» по отношению к циклу довольно разрозненных по содержанию лекций) прошел очень живо при участии французских и немецких унив. преподавателей. В след. году предполагается привлечение к чтению лекций итальянцев и англичан. Уровень курсов весьма высок, к чтению лекций привлечены наилучшие педагогические силы и ученые с мировыми именами. (ч)

= *Лучшие книги мира.* Состоявший при Лиге Наций международный институт интеллектуального сотрудничества опубликовал второй список лучших книг мира, выпущенных в 1927 г. В этом списке представлены 27 наций. Для каждой страны список составляется особым комитетом. Список русских книг представлен учрежденной Рубакиным «секцией библиологической психологии» в Лозанне. Из 470 лучших книг около 400 представляют собой сочинения научного характера. В русском списке, заключающем 40 книг, вышедших, главным образом, в сов. России, обращает на себя внимание роман Мережковского: «Рождение богов». В чешский список включена книга Масарика о мировой революции, в австрийском упомянуты новеллы Шницлера «Гений и характер». (н).

Югославия

= *Культурное сближение Ю. с Чехословакией.* На заседаниях смешанной югославянско-чешскословацкой парламентской комиссии в Белграде обсуждался план работ по культурному сближению обеих стран. В бюджет мин. просв. Ю. внесено 500 тыс. дин. на эту цель, а в министерстве учреждена должность специального инспектора, который должен будет ведать вопросами, предусмотренными планом культурного сближения. Чешский язык уже преподается в ун-тах загребском, белградском и на факультете в Скопле; он вводится, как факультативный предмет, с 1929 г. в гимназиях Ю. Предположено командировать несколько югославянских учителей народных школ и городских училищ в Чехословакию; намечается обмен профессоров и лекторов нар. ун-та. Производится обмен книг. Предполагается образование югославянского музея в Праге и чехословацкого в Белграде.

= *Режим экономии в шк. деле и изменение программ.* В прошлом 1927—28 уч. году было приступлено к закрытию отдельных классов школ, подлежащих полному или частичному упразднению, но, правда, не в той мере, как это предусматривалось финансовым законом. Министерство к началу уч. года изменило и уравняло программы V класса реальных гимназий; в следующие годы этой реформе подвергнутся и остальные старшие классы во всем государстве. Между прочим, Закон Божий будет преподаваться до 8-го кл. включительно (ранее до V кл. в значительной части страны); к числу предметов курса прибавлен один славянский язык — русский, чешский или польский, по выбору учащихся. «Режим экономии», проводимый сейчас в стране, отразился не только на средней, но и на высшей школе: произошло массовое увольнение ассистентов, как окончивших ун-т, так и студентов, состоявших при разных кафедрах. Протесты университетских корпораций и специального журнала, издаваемого профессорами белградского ун-та — «Университетская жизнь» («Универзитетски Живот»), остались без последствий. Бюджет мин. нар. просв. в истекшем 1928 г. был почти такой же, как и в прошлом бюджетном году.

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА.

Болгария

= *Русские гимназии.* Директор шуменской гимназии А. А. Бейер осенью покинул гимназию; вместо него был назначен директор варненской русской гимназии В. Ф. Коренев. Должность инспектора классов в тек. году упразднена, но учреждена должность помощника директора по учебной части, которую занял Н. А. Парманин. В начале декабря В. Ф. Коренев скончался (см. ниже); место директора гимназии занял Н. А. Парманин. Учащихся в гимназии — 225, служащих — 54. — Варненская гимназия с начала тек. уч. года перешла в ведение лондонского благотворительного к-та, отпустившего на ее содержание по 100 фн. стерл. в месяц. Директором гимназии к-т назначил мистера Чоуфлворда, состоявшего в свое время директором гимназии для русских детей в Эрнкее (Турции). Программа на этот год изменена только в том отношении, что из новых языков оставлен лишь один английский яз. В будущем же году предполагается преобразовать гимназию в 6-классное уч. завед. типа ремесленных училищ. Учащихся в гимназии — 130, служащих — 25. — Русскими гимназиями за время существования русской эмиграции в Б. выпущено с аттестатами зрелости 597 чел. (включая и выпуск 1927—28 уч. г.). Из этого числа окончили: варненскую гимназию — 104, галлиполийскую — 76, софийскую — 133, шуменскую — 284. Из числа окончивших продолжают образование в софийских университетах (правительственном и «свободном») — 191. (д)

= *Крестовоздвиженская гимназия в Пещерах.* 20 февр. 1920 г. супругой посла в Константинополе В. Н. Нератовой была открыта для детей русской эмиграции Крестовоздвиженская школа в составе детского сада, двух пригот. и первых трех классов. Помещалась школа вначале на посольской даче, потом в Константинополе, а с 14 мая 1921 г. — в м. Ениксай (на Босфоре), в здании, нанятом для

нее проф. Уиттимором. В конце февраля 1922 г. школа, в составе 152 уч-ся, была перевезена в Болгарию в г. Пещера и помещена в здании военных казарм, бесплатно отведенных ей правительством. 14 марта 1922 г. школа была переименована в гимназию и в 1924 г. расширена до 8 классов при 185 учениках. 28 янв. 1925 г. гимназия получила права болгарских полуклассических гимназий. В 1925 году гимназия сделала два выпуска: 1-й в феврале, в числе 10 уч-ся; 2-ой в августе (21 чел.), в 1926 г. — 11 ч., в 1927 г. — 14 чел., в 1928 г. — 18 ч. (из них 2 кончили с золот. и 6 — с серебрян. мед.)

Личный состав гимназии в истекшем 1927—28 уч. г. состоял из 32 человек. Из них: — преподавателей — 10, преподавательниц — 4 (получивших высшее образ. — 5; среднее и специальное — 9); воспитателей — 3, воспитательниц — 2 (с высшим образ. — 1; со средним — 4); мед. состав — 3 человека; хоз. часть — 10 человек. Директор, инспектор, 3 воспитателя, секретарь - совмещали администр. обязанности с учебными.

Оклады содержания в м-ц по должностям: администрация — 2400—700 лев, воспитатели — 1300—800 лев, хоз. служащие — 1000—600 лев. Преподаватели получали вознаграждение поурочно — 12 лев за час (1 корона = 4 лева). Кроме денежного содержания, персонал получал казенный прод. паек и квартиру в натуре или деньгами (150 лев в м-ц). — Средства на содержание на 1927 финансовый год гимназия получала: от Болгарск. правит. — 751.880 л., проф. Уиттимора — 462.427,15 л., русск. организаций — 15.136 л., от платы за учение — 45.295 л., от доходов гимназии — 38.939,14 л., переходящих сумм — 38.148,89 л., а всею в приходе — 1.351.826,18 л.

Израсходовано гимназией в указанном году: на вознаграждение препод. и воспит. — 207.749,34 л., учебные пособия — 34.391,80 л., содержание администр. и канцел. — 72.250,90 л., содержание хоз. служ., освещение, отопление и содержание здания — 182.438,21 л., питание, содерж. кухон. служ. — 585.968, 27 л., содержание лазарета — 44.075 л., обувь и одежда — 39.500 л., развлечения — 10.942,50 л., приобретения и ремонт инвентаря 22.213,50 л., мелкие расходы 28.472,30 л., весь расход — 1.228.001,90 л.; в остатке на 1 янв. 1928 г. 123.824,28 л. Кроме того, обществом вспомоществования уч-мся гимназии была оказана помощь на лечение зубов, добавочное питание и пр. — всего на сумму 32.111 лева.

Учебный 1927—28 год был поделен на три трети. К концу года в гимназии было 156 чел. уч-ся обоего пола, из коих 125 чел. было переведено в следующие классы, 18 чел. оставлено на второй год, а остальным были даны переэкзаменовки. Четверым уч-ся за отличные успехи и поведение были присуждены награды. Занятия протекали в минувшем учебном году нормально, не прерываясь даже по случаю землетрясения, которое, не причинив в Пещере разрушений, чувствовалось, однако, сильно.

В нынешнем уч. году в гимназии состоит (к середине I-й трети) 160 ч. уч-ся обоего пола.

Из общего числа абитуриентов первых четырех выпусков гимназии (58 чел.) получили возможность продолжать образование 36 чел. (62%). Они получили стипендии от проф. Уиттимора, чешского правит., инвалидных организаций, болгарского правит. и к-та по обеспечению высш. образ. в Париже. Абитуриентам 5-го выпуска будет также оказана соответствующая помощь в деле предоставления им возможности получить высшее образ. (к)

= *Скорбные строки.* После продолжительной и тяжкой болезни 4 декабря скончался директор шуменской русской гимназии Вячеслав Федорович Коренев. Покойный родился 9/21 сент. 1868 г. В 1887 г. В. Ф. окончил реальное училище в Одессе, в 1889 г. — одесское худож. училище, в 1894 г. — Акад. Художеств в Петербурге. Совершив кругосветное плавание на крейсере I-го ранга «Владимир Мономах», В. Ф. с 1896 г. начал свою преподавательскую деятельность в средних уч. зав. Здесь, в эмиграции, до перевода в шуменскую гимназию, покойный состоял директором русской гимназии в Варне. (д)

Германия

= *Союз защиты детей.* В сентябре 1928 г. в Берлине образовался «Союз защиты детей русских евреев в Герма-

нии». Он был вызван к жизни все усиливающейся нуждой еврейских эмигрантов. Борьба за существование, которая безраздельно поглощает силы отца семейства, втянула теперь и мать, которая должна равноправно участвовать в добывании средств к жизни. Союз ставит целью устройство детских садов, домов, клубов, лет. колоний, определение детей в школы, больницы, санатории, обучение ремеслу и т. д. Союзом основан «Детский дом», включающий дет. сад для дошкольников и очаг для детей, посещающих школу. В стенах дома дети от 3-х до 12-ти лет находят приют, питание и педаг. руководство с 9 ч. у. до 5 ч. д., освобождая таким образом мать для работы. Союз горячо призывает всех сочувствующих принять близкое участие в его начинаниях и помочь ему денежн. средствами, книгами, одеждой и т. д. За справками обращаться и пожертвования для союза надлежит направлять по адресу председателя союза г-жи Т. И. Левин: Berlin, Ruhrstrasse 20.

Греция

= *Русская гимназия.* Гимназия в Афинах вступила в 8-й год существования. 15-го октября, с некоторым опозданием по сравнению с прошлыми годами, вызванным эпидемией тропической лихорадки (дангиос), при большом стечении родителей и членов русской колонии, был отслужен молебен перед началом занятий. За все семь лет своего существования гимназия не знала столь большого наплыва учеников, как в этом году. Особенно знаменателен был переход в русскую гимназию учащихся из иностранных школ, переход, мотивированный лучшей постановкой в русской школе учебно-воспит. дела. Стремлению некоторых русских родителей помещать детей в иностранные школы теперь положен предел несомненными преимуществами русской школы. Не касаясь роли последней, как единственного культ. центра русской колонии в Г., как среды, единственно способной бороться с денационализацией русской молодежи, русская школа в Афинах, благодаря строгому соответствию ее программы с программой русских классич. гимназий мин. нар. просв., дает учащимся лучшую подготовку для вступления в высшую школу, чем другие ср. уч. зав., существующие в Г. За последние годы гимназией особенное внимание обращалось на пополнение программы предметами, знание коих требуется на экзаменах при поступлении в греческие ун-ты. В связи с этим, в ближайшее время в школе вводится преподавание краткого курса по истории Новой Греции и истории ново-греч. культуры. Нахождение в греч. высшей школе многих абитуриентов русской гимназии ставит перед последней задачу некоторого расширения учебной программы в сторону лучшей постановки преподавания древне- и ново-греч. яз. Учитывая важность изучения новых языков, начиная с тек. уч. года, пед. совет ввел преподавание английского яз., помимо французского, изучаемого с основания гимназии, и организовал дополнит. веч. курсы для всех желающих изучать английский яз. — Усилия пед. персонала, направленные на борьбу за уравнение в правах абитуриентов русской и греч. школ, привели, наконец, к реальным результатам. Лица, получившие аттестаты зрелости русской гимназии в Афинах, принимаются в ун-ты на равных основаниях с окончившими греч. гимназии. Достигнуть такого успеха было далеко не легко, в виду неоднократно высказанного правительством нежелания легализировать какие-либо иностранные школы. В основе такой точки зрения лежит стремление правительства не допустить слишком широкого распространения иностранных школ на территории Греции. Некоторые успехи религиозной пропаганды, главным образом католической, ведущейся, как говорят, некоторыми иностранными уч. зав., побуждают правительство относиться с чрезвычайной осторожностью ко всем вообще иностранным школам. Не желая предоставлять какие-либо права негреческим школам, правительство долго отказывало в легализации и русской гимназии, опасаясь создания нежелательного прецедента. Веские аргументы, приводимые в пользу легализации, не в пример прочим, русской гимназии — уч. зав., обслуживающего нужды русских эмигрантов, православных, проживающих в приютившей их православной стра-

не, — долго не находили отклика в правит. сферах. Только в прошлом году удалось испросить издание декрета, почти уравнивающего в правах русскую школу с греч. и предоставляющего абитуриентам русской школы при поступлении в ун-т равные льготы с поступающей в высшую школу греческой беженской молодежью. Благодаря этому, положение русской гимназии в Афинах может считаться в значительной мере упрочившимся с юридической, по крайней мере, точки зрения. — Беспокойство вызывает лишь материальная необеспеченность школы. Невозможность для земско-город. к-та в Париже предоставлять русской гимназии достаточно средств для покрытия ее нужд, хотя бы исчисленных в самом скромном объеме, ставит перед коллегией педагогов сложнейшие и иногда почти не разрешимые задачи изыскания средств, необходимых для поддержания школы. До сего времени усилия пед. совета, благодаря популярности гимназии в русской колонии и греч. обществе, увенчивались успехом: удавалось доставать нужные средства на покрытие одной трети бюджета в дополнение к двум третям, покрываемым субсидией к-та. Большие опасения внушает этот уч. год, ибо местные источники в значительной мере оскудели, вследствие экономич. кризиса, длительной эпидемии дангиоса, отразившейся гибельно на благосостоянии страны, и землетрясения в Коринфе. Существует вполне основательное предположение, что гимназия не сможет пополнить дефицит в своем бюджете в том размере, в каком это удавалось в прошлые годы. Не взирая, однако, на столь неблагоприятные условия, пед. совет принял решение изыскать все меры к тому, чтобы оскудение средств школы, по возможности, не отразилось на постановке учебно-воспит. дела и не повлияло на репутацию гимназии, завоеванную долгими усилиями людей, бескорыстно преданных делу воспитания русской эмигрантской молодежи (л. о.).

Китай

= *Слияние эмигрантских школ в ОРВП.* Увеличивающаяся с каждым годом дороговизна жизни, особенно квартир, заставила некоторые русские гимназии в Особом районе восточных провинций (полоса кит.-восточн. ж.-д), открытые после 1920 г., встать на путь слияния, чтобы облегчить свое дальнейшее существование. Год тому назад в Харбине соединены в одно зав. Ломоносовская гимназия и 2-е реальное училище, а в нынешнем году уже решено присоединить к ним и Тургеневскую гимназию, открытую в 1920 г., под названием «новой смешанной гимназии» (см. «Р. Шк.», кн. 18, стр. 605). В г. Маньчжурии в нынешнем году соединены реальное училище международного к-та с городской общественной гимназией.

Резкое вздорожание квартир в г. Харбине, в связи с обострившимся квартирным кризисом, поставило частные гимназии, не имеющие своих зданий, в крайне тяжелое положение. При весьма ограниченных и с большим трудом собираемых средствах, аренда помещений отнимает, в отдельных случаях, более 50% школьного бюджета. Такому усилению школьного квартирного кризиса очень способствует управление кит.-вост. ж. д., покупающее и арендующее для своих надобностей в Новом Городе большие частные дома, годные для школ. Гимназию имени Ф. М. Достоевского, занимающую в центре города один из наиболее приспособленных под уч. зав. частных домов, спас Н. Л. Гондатти, единолично изыскавший средства для внесения за год вперед арендной платы, повышенной с нынешнего года более, чем на 50%. Теперь это — одна из очень немногих частных гимназий, оплачивающих преподавательский труд, хотя и по минимальным ставкам (40 долл. годов. час), но за то круглый год.

= *Закрытие частной гимназии.* В конце июля тек. года распоряжением властей закрыта существовавшая в Харбине около 20-ти лет частная гимназия Андерса. Причиною закрытия послужила ненормальность постановки учебно-воспитательного дела, обнаруженная рядом ревизий.

= *Полная советизация школ кит.-вост. ж. д.* К началу наступившего 1928—29 уч. года управлением кит.-вост. ж. д. доведено до конца административное обособление русских школ дороги в целях окончательной

их советизации. По соглашению с китайскими властями, отпускаемая ежегодно дорогой сумма на содержание школ делится на две равные части: одна расходуется управлением дороги на содержание русских «школ для детей граждан СССР», а другая передается в распоряжение главноначальствующего особого района на содержание школ для детей служащих китайской национальности. Начальник учебн. отдела дороги подчинен начальнику департамента нар. просв. особого района, на правах нач-ка 4-го отдела д-та, но фактически ж.-д. школы пользуются полной самостоятельностью, имея свой особый штат инспекторов и свою учебную программу. Дети русских служащих дороги, принявших китайское подданство, уволены из школ дороги распоряжением н-ка 4-го отдела, поставившим в тяжелое положение линейных служащих, так как частные школы имеются лишь на самых больших станциях дороги. В связи с полной советизацией школ дороги около двух десятков учителей, принявших три года тому назад советское подданство, теперь или смещены на пониженные оклады, или уволены совсем за неспособностью проникнуться идеологий марксизма и ленинизма. Когда-то славившиеся хорошей постановкой дела харбинские коммерческие училища подверглись коренным реформам, вызывающим глухое недовольство родителей учащихся.

Латвия

= *Подготовка русских учителей.* В газете «Сегодня», под этим заглавием, помещена статья Ю. Д. Новоселова, представляющая несомненный интерес. Автор отмечает, что русские в деле подготовки своих учителей в Л. отстали от латышей, немцев, евреев, что весьма убедительно доказывается сравнительными данными о числе лиц, готовящихся к учит. деятельности. У латышей на 1.400.000 населения 1.400 чел. или $^1/_{10}$% обучаются в пед. уч. зав., у евреев на 100.000 населения — 120 чел., $^1/_8$%, у русских же на 200.000 населения — 100 чел. или всего $^1/_{20}$%. Иными словами: в процентном отношении русские в два раза уступают латышам, и в два с половиной раза евреям. А если к этому добавить, что у всех национальностей в Л. подготовка учителей продолжается не менее двух лет и только у русских существуют одногодичные (вернее 6-тимесячные) пед. курсы, становится совершенно ясным, что подготовка русского учителя в Л. стоит на самой низкой ступени. Расходы на пед. образование составляют: у латышей — 680 лат, у русских — 630 лат, у евреев — 100 лат на каждого. Из этих данных видно, что русские получают на подготовку учит. персонала почти столько же, что и латыши, и в шесть раз больше, чем евреи; и латыши, и евреи давно уже имеют 2-хгодичные курсы.

До 1926 г. у русских в Л. каких-либо постоянных пед. уч. зав. не было. Подготовка учителей ограничивалась лишь летними кратковременными курсами. На этих курсах читались для будущих и настоящих учителей лекции по всем предметам. После 15—30 лекций слушатели сдавали зачеты. И на основании таких зачетов выдавались свидетельства на право преподавания в начальн. школах. Правда, при летних курсах устраивалась опытная школа с небольшим числом учащихся. Но такая школа, состоявшая большей частью из случайно собранных детей, не могла дать слушателям курсов нормальной практики. Сто учителей в течение двух мес. не имели возможности дать даже по одному пробному уроку из числа главных предметов. Таким образом, летние пед. курсы не могли создать кадра опытных учителей. Они имеют смысл лишь как повторительные для учителей, работающих уже в школах и желающих обновить свои знания. При этом такие курсы должны обязательно сопровождаться конференциями, чтобы учителя имели возможность высказаться о своих нуждах и обменяться мнениями по пед. вопросам. В Риге давно уже существуют одногодичные пед. курсы при русских университ. курсах. Но они не имеют материальной поддержки со стороны Русского отдела и дают только теоретическую подготовку. Первый серьезный шаг к организации русских пед. уч. зав. был сделан в 1926 г., когда правительство отпустило средства на устройство в Риге постоянных одногодич. курсов. Затем в 1927 г. был учрежден в Режице по образцу латышских ин-тов

русский учит. ин-т с пятилетним курсом для лиц, окончивших шестиклассные школы. Но судьба этого ин-та весьма неопределенна. Русский отдел еще весною т. г. постановил, чтобы учебные планы существующих в Риге русских пед. курсов были «приближены к соответствующим курсам латышским» и рассмотрены в «особой комиссии из специалистов». Со своей стороны, пед. совет курсов той же весной выбрал представителей для участия в выработке этих планов и преобразования курсов в 2-хгодичные. Но до сих пор не было созвано еще ни одного заседания специалистов и даже не выработан еще устав курсов.

Другой важный вопрос для курсов — помещение. До сих пор курсы ютятся в русской правительственной гимназии, где настолько тесно, что курсы не имеют не только своей комнаты, но буквально своего угла. Поэтому занятия происходят по вечерам, а кроме того, все имущество курсов в утренние часы должно быть тщательно убрано. В связи с этим явилась надобность в большом числе шкафов, расход на которые пожирает весьма значительную часть бюджета курсов. Теперь гимназия отказывается пускать в помещение новые шкафы, и два из них с пособиями стоят в уборной. Необходимость в собственном помещении очевидна. В настоящее время курсисты не могут днем даже пользоваться библиотекой.

Чрезвычайно неблагоприятно отражается на курсах отсутствие школы для практич. занятий уч-ся; автор полагает, что «пед. курсы без постоянных практических занятий — педагогич. абсурд» и говорит:

«Здесь уже нельзя отговариваться недостатком средств. Немецкие 2-годичные курсы в Риге, получая гораздо меньше средств, имеют в своем распоряжении XIII-ую основную школу. Когда открывали русские курсы, то такой опытной школой называли монастырскую. А теперь объ этом забыли».

При курсах не только нет никакого общежития, но даже нет временной квартиры, где приезжие из провинции слушатели, составляющие большинство, могли бы хоть первое время иметь пристанище. Судьба тех, у кого в Риге нет близких, находится в опасности. Это тем более недопустимо, что правительство отпускает на проживание в Риге курсантов большую сумму, а именно полмиллиона рублей. Этой суммы хватит и на общежитие, и на денежную помощь для более нуждающихся. Сейчас плохие нездоровые квартиры и жизнь впроголодь являются уделом многих курсистов и курсисток. — Настаивая на необходимости реорганизации теперешних курсов, автор рекомендует за образец взять митавский 2-хгодичн. пед. ин-т, в котором существуют и программы, разработанные в духе новых педагогических течений, есть и штатные преподаватели, руководящие практическими занятиями, и свое собственное помещение, и общежите, и столовая, и лаборатории, и мастерские, а главное — есть своя опытная начальная школа, в которой слушатели имеют возможность практиковаться круглый год.

Вопрос о положении курсов обсуждался 11 ноября в общем собрании союза русских учителей («Сегодня», № 309). Заведующий курсами И. П. Тутышкин сделал подробный доклад, в котором изложил историю их возникновения и настоящее положение. Докладчик заявил, между прочим, что курсы не могут быть сравнены с митавским латышским пед. ин-том, на кот. указывают, как на образец. Такое сравнение невозможно потому, что ин-т работает в совершенно иных условиях и имеет гораздо более широкие возможности. Для более успешной работы курсов в будущем докладчик считает крайне необходимой живую поддержку этому делу со стороны учительства, а главное — русского отдела мин. образ.

После доклада состоялись прения под председательством зав. 9-й основной школой А. В. Орловского, в кот. приняли участие Ю. Д. Новоселов, А. В. Орловский, лекторы курсов А. Я. Крамарев, А Г. Каверзнев, зав. 10-ой школой Н. В. Кузнецов, председатель учит. союза Н. Н. Кузьминский, Е. М. Тихоницкий и др. Вывод из интересного собеседования тот, что курсы при учете всех выясненных минусов могут быть направлены по правильному руслу, и в этом отношении лекторы и руководители курсов прилагают много усилий и работают сообща, несмотря на существующие между ними расхождения принципиального характера. Торма-

зом же в развитии курсов является отношение к делу русского отдела мин. образ., который, по высказанному многими участниками собрания мнению, недостаточно деятелен, не вникает в нужды русского шк. дела вообще.

Польша

= *Православный богословский факультет.* Православн. богословский факультет в Варшаве нынче окончили 20 чел., являющихся первыми лицами, получившими высшее православное богословское образование в П. В наступившем уч. году на факультете предполагаются значит. перемены. В состав преподавателей приглашены профессора Лотоцкий, Беднов и Троицкий; митроп. Дионисий и архиепископ гродненский Алексей оставляют преподавание; митр. Дионисий отказывается и от должности попечителя факультета. Должность эта будет выборной, и её займет один из профессоров.

Эстония

= *Студенческий союз.* Еще в дек. 1920 г. образовалось «Общество русских студентов юрьевского ун-та, ныне насчитывающее до 160 членов и уже отпраздновавшее седьмую годовщину своей деятельности. Цель об-ва — материальная помощь недостаточным членам и просветительная и объединяющая работа в широких кругах русского населения. Общество стало популярным в Э. и пользуется любовью широких слоев русского населения. Без помощи Об-ва многим из студентов пришлось бы отказаться от мысли получить высшее образование. За 7 лет эта помощь, выражавшаяся в выдаче членам денежных ссуд, выражается в очень внушительной сумме — 2.000.000 эст. марок (около 200.000 ч. к.). Доходы с литературных, музыкальных, драматических и танцевальных вечеров, научных докладов, торжественных заседаний в память выдающихся представителей науки и литературы, в которых неизменно принимают участие профессора и доценты ун-та, семейные «воскресники», лотереи, сборы пополняют кассу о-ва. Доклады и заседания, посвященные русским ученым, писателям, композиторам, проводимые в торжественной обстановке, будят и поддерживают в среде русской молодежи любовь к своему родному, русскому, воспитывают уважение к памяти выдающихся русских людей и к великому прошлому русского народа. В минувшем году такие заседания были устроены в память Н. И. Пирогова (90-летие со дня вступления его на кафедру ординарного профессора дерптского ун-та, переименованного в юрьевский лишь в 1893 г.), в память Н. А. Некрасова, В. М. Бехтерева, М. И. Глинки и мн. др. При об-ве русских студентов имеется библиотека, насчитывающая около 1500 томов.

Югославия

= *Литературный конкурс.* Русская Матица (SHS. Ljubljana, Jurčičev trg, 3) объявила конкурс на соискание 1) премии А. С. Пушкина в 2.000 дин. и 2) премии гр. А. К. Толстого в 500 дин. за лучшие оригинальн. историч. повести для юношества из русской истории. Р. М. ставит себе целью вызвать появление новых художеств. произведений, которые, в соответствии с исторической правдой, знакомили бы русское юношество с светлыми сторонами родной истории. Представляемые на конкурс произведения должны не превышать 10-ти печ. листов, считая по 36.000 знаков в листе, и должны быть присланы с девизом и фамилией автора в запечатанном конверте до 31 марта 1929 г. Рукописи должны быть написаны на одной стороне или четко от руки или на машинке; в последнем случае по возможности в трех экз. Работы оценивает и премии присуждает жюри (почет. академ. И. А. Бунин, проф. Е. В. Спекторский и проф. М. Н. Ясинский). Присужденные премии выдаются 1 окт. 1929 г. Р. М. сохраняет за собой право напечатать премированные произведения, уплатив автору гонорар в размере 500 дин. за печ. лист. Об этом автору сообщается одновременно с выдачей премии; гонарар уплачивается по напечатании произведения, но во всяком случае не позже 1 янв. 1930 г. Р. М. уверена, что ее почин встретит отклик в среде русских писателей, и они, не смущаясь скромным размером премий и гонорара, помогут пополнить пробелы в существующей историч. литературе для юношества.

= *Диспут А. В. Соловьева.* Профессор белградского университета и преподаватель русско-сербской гимназии в Белграде Александр Васильевич Соловьев, быв. прив.-доц. ростовского ун-та, блестяще защитил в белградском ун-те диссертацию для получения степени доктора прав. А. И. Соловьев взял тему о законодательстве знаменитого сербского царя Душана (1331—1355). В ряду официальных оппонентов выступал и ректор белградского ун-та проф. Митрович, отметивший выдающееся значение исследования русского ученого.

= *Юбилей Е. В. Аничкова.* В Белграде было отпраздновано 35-тилетие научно-литер. деят. проф. Евгения Васильевича Аничкова. Е. В. весною 1892 г. был оставлен при петербург. ун-те по кафедре истории западноевропейских литератур у акад. А. Н. Веселовского; тогда же вышла его первая печатная работа «Микола угодник и святой Николай». Научная и преподавательская деятельность Е. В. неоднократно прерывалась арестами, политическими судебными процессами, тюремным заточением и воспрещением заниматься преподаванием (даже в частной школе!). Е. В. получил широкую известность в качестве выдающегося литературного критика; научные же его работы (по истории литературы и фольклору) пользуются признанием не только в России, но и за границей. Хотя чествование Е. В., организованное союзом русских писателей и журналистов в Белграде, носило интимный характер, юбиляру прислано много приветствий от русских и иностранных ученых, различных научных учреждений и организаций, от студентов скоплянского ун-та, где Е. В. состоит ординарным профессором, и т. д. Предполагается переиздание первой работы юбиляра с приложением библиографии его трудов, биографич. очерка, юбилейных приветствий, адресов и речей, характеризующих деятельность популярного ученого.

= *Русский учит. союз.* В Белграде, в сербск. учит. доме, состоялось, под председательством Н. А. Андрушкевича, годичное общее собрание союза русских педагогов в королевстве СХС. Выражена признательность правлению союза за его полезную деятельность и особо председателю его, В. И. Гриню. Закрытой баллотировкой произведены перевыборы правления и других должностных лиц. Председ. правления вновь единогласно избран В. И. Гринь (на 7-й год). Почти также единогласно были избраны: зам. предс. А. Г. Кальницкий и члены: Н. М. Успенский, В. М. Успенский и П. С. Антохин; кандидатами избраны: И. Н. Волобуев, С. К. Мирошников и С. К. Победа. В члены рев. ком. доизбраны: Э. Ю. Гроссман и А. А. Таранец. В суд чести: председ. Н. А. Андрушкевич и членами И. А. Зыбин и В. Н. Флегинский. Районными председателями утверждены: по Старой Сербии — Е. И. Милоградов, преподаватель учительской школы в Шабаце; по Банату — С. Н. Боголюбов и по Хорватии — С. А. Шпирко, преподаватель гимназии в Глине.

КНИГИ, ПОСТУПИВШИЕ В РЕДАКЦИЮ:

Для отзыва: Проф. *В. Н. Штейн:* Земледельческая школа на службе земледельца. «Хутор». Прага. 1927. — Educational Yearbook of International Institute of Teachers College, Columbia University, 1927, ed. by J. Z. Kandel. New-Yerk. 1928. — Наячные труды Русского народного университета в Праге. Т. I. Прага. 1928. — *А. Павлов.* Т. Г. Масарик, как философ демократизма. Прага, 1928. — «Вольная Сибирь». Прага. 1928. № 4. — Dr. Václav Příhoda: Dvě studie o lidském chování. Praha. 1928.

Ministerstwo wyznań religijnych i oświecenia publicznego: *Program gimnazjum państwowego.* Warsz. 1922. a) Widział humanistyczny; VIII + 117; b) wid. klaszyczny; VIII + 111; c) wid. mat.-przyrodniczy; VII + 131. — Program gimnazjum nizcze. Część II. Geografia, matematyka. W. 1925. Стр. 54. — Program w seminarjach nauczycielskich. Zeszyt II: Matematyka. W. 1926. Стр. 56. — Program gimnaz. państw. Wyd.: matem.-przyradn., human., klasyczny. W. 1926. Стр. 78. — *Arlitewicz, Z.:* Tematy matematyczne. Nakl. Gebethnera i Wolffa. Стр. 111. — *Chwialkowski, Z.:* Algebra. Wyd. M. Arcta. W. 1925. Стр. VIII + 164. —

О подписке на „Русскую Школу за рубежом“ в 1929 году.

С выходом в свет 29—30-й книжки, посвященной столетию со дня рождения Л. Н. Толстого и десятилетию школы в самостоятельной Чехословацкой республике, закончился пятый год издания «Русской школы за рубежом».

Пять лет в жизни педагогического журнала — срок немалый, особенно в условиях эмигрантской жизни.

За все эти годы редакция стремилась объединить русское зарубежное учительство, дать ему возможность осознать выдвигаемые перед ним современною жизнью сложнейшие задачи, понять сущность великого педагогического движения, возникшего по окончании мировой войны, усвоить дух и содержание школьных реформ, проводимых с такой решительностью в передовых странах мира, реформ, свидетелем которых по воле судьбы оно стало, проводя на чужбине тяжелые годы изгнания. Особенно внимательно старалась редакция следить за развитием школьной жизни на Родине, ибо она ни на минуту не сомневалась, что Родине принадлежат все помыслы, все надежды зарубежных русских педагогов...

Редакции очень трудно, скорее даже невозможно судить, насколько удалось ей выполнить все эти задачи. Но тот отрадный факт, что число постоянных читателей журнала с каждым годом растет, что журнал находит все бóльшее и бóльшее распространение в славянских странах и прибалтийских государствах, как будто бы убеждает её, что «Русская школа за рубежом» до известной степени отражает интересы русской школы, отвечает потребностям школьных работников.

С чувством особенного удовлетворения отмечает редакция рост живой, непосредственной связи журнала с местными деятелями школы, который особенно усилился в только что истекшем году. Сеть корреспондентов растет, и теперь в составлении каждой новой книжки журнала принимают деятельное участие уже десятки друзей-читателей, посылающих обильный материал почти из всех стран Европы, из Китая и Сев. Америки.

В минувшем подписном году журнал дал своим читателям 6 книжек, составивших том в 53 печ. листа — 846 + VIII страниц, вместо обещанных при подписке 672—768 страниц.

В наступающем 1929 году редакция предполагает держаться той же программы; она выпустит 5 книжек, по 8 печ. листов каждая и, в качестве 6-й книжки, — особый сборник, посвященный школе в славянских землях и прибалтийских государствах, в размере 10 печ. листов.

В ближайших книжках журнала будут напечатаны след. статьи: А. Асин (Выборг): Семья, «общество» и школа в русском Зарубежье; Н. Астров (Прага): Народное образование в досоветской Москве, проф.

П. Бицилли (София): К вопросу о преподавании истории в средней школе; проф. Е. Буницкий (Прага): Новые учебники математики в Зап. Европе; прив.-доц. М. Вайнтроб (Рига): К проблеме нравственного воспитания; проф. С. И. Гессен (Прага): Иностранные педагоги-очевидцы о советской школе; Школа и демократия; Школа и церковь в Зап. Европе и Америке; Ф. Дравнек (Митава): Система кабинетов в средней школе; проф. С. Завадский (Прага): Воспитание правового чувства в средней школе; проф. К. Иванов (София): Подготовка преподавателей средней школы в Болгарии; проф. С. Карцевский (Женева): О религиозном воспитании; М. Кожина (Пещера в Болгарии): Наблюдения над разговорной речью детей; Н. Новожилов (Прага): Комсомол; Милитаризация советской школы; О заочном обучении; Профессиональное образование в СССР; Положение учительства в СССР; Школа национ. меньшинств в СССР; Ю. Новоселов (Рига): Практические работы по географии; Н. Парманин (Шумен): Кинематограф в школе; В. Перемиловский ((Морав. Тржебова): Задачи и принципы изучения словесности; В. Руднев (Париж): Судьбы русской беженской школы; Б. Соколов (Печоры в Эстонии): Внешкольное образование русского населения Эстонии; проф. Д. Сокольцов (Варшава): Новая учебная литература по математике; Е. Тихоницкий (Рига): Внешкольное образование русского населения Латвии; А. Тыминский (Ковна): Народное просвещение в Литве; А. Формаков (Двинск): Русская начальная школа в Латвии; М. Черносвитова (Прага): К методике музыкального воспитания; Л. Шрут (Прага): Народное образование в Югославии.

Подписная цена на журнал (вместе с сборником) остается прежняя: 80 корон чешских в год. В розничной продаже цена отдельной книжки — 15 корон, сборника «Школа в славянских и прибалтийских государствах» — 25 корон. Для отдельных стран подписная цена в местной валюте устанавливается в след. размере:

Подписная цена:

	на 1 г.	на ½ г.		на 1 г.	на ½ г.		на 1 г.	на ½ г.
в Чехосл.	80 kč.	45 kč.	в Греции	180 др.	100 др.	в Польше	22 зл.	12 зл.
„ Австр.	18 шл.	10 шил.	„ Дании	10 кр.	6 кр.	„ Сербии	150 дин.	80 дин.
„ Амер.	2.5 дол.	1,5 дол.	„ Италии	50 лир	30 лир	„ Финл.	90 мар.	50 мар.
„ Англии	0,5 фн.	0,3 фн.	„ Латв.	12,5 лат	7 лат	„ Франц.	60 фр.	35 фр.
„ Бельгии	75 фр.	40 фр.	„ Литве	25 лит	14 лит	„ Швейц.	15 фр.	8 фр.
„ Болг.	330 лев.	175 лев.	„ Китае	2,5 а. д.	1,5 а. д.	„ Эстон.	800 мар.	450 мар.
„ Герман.	10 мар.	6 мар.	„ Норв.	10 кр.	6 кр.	„ Японии	5 йен	3 йены

Цена отдельного номера — 15 кр. чешских.

Правительственным, коммунальным и кооперативным учреждениям, просветительным и учительским профессиональным организациям при подписке не менее чем на пять экземпляров делается уступка в размере 15%, а при подписке более, чем на 10 экземпляров — в размере 25% (при непосредственном обращении в редакцию).

Из редакции можно выписывать комплекты журнала за 1924, 1925, 1926 и 1927-28 гг по цене 70 к. ч. за комплект; комплект за 1923 г. разошелся; оставшиеся №№ 2—6 высылаются по цене 15 к. ч. за номер.

Сдано в печать 15 дек. 1928 г. — Отв. ред. К. И. Шульц. — Изд. Объединения Российских Земских и Городских Деятелей в Чехословакии — Печатается в типографии «Легиография» в Праге.
Vršovice, Sámova 665.

БАНК ЧЕХОСЛОВАЦКИХ ЛЕГИОНОВ

(Praha II., Na Poříčí 22)

Для телеграмм: **Legiobanka.** Телефон серии: 265-5-1, 301-4-1.

Акционерный капитал кч. 70,000.000.

Запасный капитал кч. 40,200.000.

ОТДЕЛЕНИЯ:

Берегово, Братислава, Брно, Духцов, Градец-Кралове, Иглава, Колин, Лоуны, Ловосице, Моравска-Острава, Новое Место над-Вагом, Оломоуц, Пиштьяны, Пильзен, Попрад, Турнов, Зволен.

СЕЗОННЫЕ РАЗМЕННЫЕ КАССЫ:

Попрад-вокзал, Лубохня, Курорт Слиячь, Старый-Смоковец, Штрбское Плесо и Татранская Ломница.

ЗАГРАНИЧНЫЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВА:

Банковский Дом Свобода и К°. Вена I, Шоттенринг 18. Коммерціялна Банка А. О. Загреб и ее отделение в Люблянах. Латвийский частный банк в Риге.

ВСЕ БАНКОВСКИЕ ОПЕРАЦИИ.

Продолжается подписка на 1927—28 год

(5-ый год издания)

НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

выходящий в Праге под редакцией

проф. С. И. ГЕССЕНА, проф. С. И. КАРЦЕВСКОГО, Н. Ф. НОВОЖИЛОВА, Ю. Д. НОВОСЕЛОВА, В. В. РУДНЕВА, проф. Д. М. СОКОЛЬЦОВА

Журнал ставит своей целью — освещать жизнь русской школы в эмиграции, в России и в лимитрофных государствах, следить за новейшими течениями педагогики в Зап. Европе и Америке; особое внимание уделяется школе славянских народов.

В журнале следующие постоянные отделы: 1) общая педагогика, 2) народное просвещение в СССР, 3) русская зарубежная школа, 4) народное просвещение в Зап. Европе и Америке, 5) вопросы методики, 6) библиография (обзор педаг. журналов, русских и иностранных, книги для чтения детей и юношества, методики и учебники), 7) хроника (советская, зарубежная, иностранная).

В вышедших до сего времени 24-х книжках журнала, образующих четыре тома, свыше 700 страниц каждый, поместили статьи следующие авторы:

Русские: Айтис, проф. Е. В. Аничков, С. Безобразов, А. Л. Бем, проф. П. М. Бицилли, П. Г. Богатырев, С. Булгаков, Бусанов, Е. Варшавер, Н. А. Ганц, И. Геллер, проф. А. М. Георгиевский, д-р В. В. Гомолицкий, В. Т. Гонтарь, проф. А. Д. Григорьев, А. Громбах, Г. Данилов, Наталия Деддингтон-Эртель, А. Дехтерев, проф. Э. Диль, кн. Петр Д. Долгоруков, В. А. Евреинов, С. Егунова, Е. А. Елачич, А. В. Елчанинов, А. В. Жекулина, проф. В. В. Зеньковский, доц. К. И. Иванов, А. Камнев, д-р Е. Е. Карцевская, проф. А. А. Кизеветтер, Н. Н. Кнорринг, М. Кожина-Зборовская, П. В. Кротков, П. Крымский, акад. Н. П. Кондаков, проф. И. И. Лапшин, В. М. Левитский, В. С. Левицкий, М. Лопуховский, Г. Любинская, А. Ю. Макарова, проф. А. В. Маклецов, П. Митропан, проф. Н. М. Могилянский, проф. В. А. Мякотин, проф. М. М. Новиков, Б. Никольский, С. П. Орлов, проф. С. А. Острогорский, А. Т. Павлов, К. Памфилова, Н. А. Парманин, В. Перемиловский, Б. Плаксин, А. А. Поляков, А. Ф. Поляков, П. Прокофьев, Н. Раевская, Владимир Розенберг, В. В. Руднев, К. Солнцев, проф. В. В. Стратонов, В. Н. Тукалевский, бар. Н. Траубенберг, А. Тыминский, В. С. Утехин, М. Хрисогонов, М. Черносвитова, В. Шлнгловский и др. *Иностранные:* Проф. Charles Bally (Женева), проф. P. Bovet (Женева), Jean Duperuis (Швейцария), д-р W. Flitner (Киль), доц. д-р М. Герасков (София), д-р I. Hostovský (Прага), prof. I. Hendrich (Прага), prof. O. Kádner (Прага), Ida Koritchoner (Лондон), Милан М. Майстрович (Сербия), Arture Manfre (Рим), д-р V. Melichar (Прага), д-р Maria Montessori (Рим), A. Očenášek (Прага), Helena Parkhurst (Нью-Йорк), D. Philip (Прага), Ст. Сірополко (Прага), д-р K. Sulz (Прага), д-р K. Veleminský (Прага) и др.

Журнал одобрен и рекомендован к выписке во все учебные заведения Болгарии циркуляром Болгарского Мин. Нар. Просв. от 15 февр. 1927 г. за № 2938. Журнал рекомендован для библиотек основных училищ и средних учебн. завед. (гимназий, реальных и спец. школ) Югославии цирк. Мин. Нар. Просв., от 30 ноября 1927 г., за № 38273.

Журнал выходит 6 раз в год книжками от 7 до 8 листов каждая.

Подписная цена:

	на 1 г.	на ½ г.		на 1 г.	на ½ г.		на 1 г.	на ½ г.
в Чехосл.	80 kč.	45 kč.	в Греции	180 др.	100 др.	в Польше	22 зл.	12 зл.
„ Австр.	18 шл.	10 шил.	„ Дании	10 кр.	6 кр.	„ Сербии	150 дин.	80 дин.
„ Амер.	2,5 дол.	1,5 дол.	„ Италии	50 лир	30 лир	„ Финл.	90 мар.	50 мар.
„ Англии	0,5 фн.	0,3 фн.	„ Латв.	12,5 лат	7 лат	„ Франц.	60 фр.	35 фр.
„ Бельгии	75 фр.	40 фр.	„ Литве	25 лит	14 лит	„ Швейц.	15 фр.	8 фр.
„ Болг.	330 лев.	175 лев.	„ Китае	2,5 а. д.	1,5 а. д.	„ Эстон.	800 мар.	450 мар.
„ Герман.	10 мар.	6 мар.	„ Норв.	10 кр.	6 кр.	„ Японии	5 йен	3 йены

Цена отдельного номера — 15 кр. чешских.

Правительственным, коммунальным и кооперативным учреждениям, просветительным и учительским профессиональным организациям при подписке не менее чем на пять экземпляров делается уступка в размере 15%, а при подписке более, чем на 10 экземпляров — в размере 25% (при непосредственном обращении в редакцию журнала).

Из редакции можно выписывать комплекты журнала за 1924, 1925 и 1926 годы по цене 70 к. ч. за комплект; комплект за 1923 г. разошелся; оставшиеся №№ 2 — 6 высылаются по цене 15 к. ч. за номер.

Адрес редакции и конторы журнала:

TCHECOSLOVAQUIE, PRAHA II, Krakovská ul., č. 8.

Novinová sazba povolena řed. p. a t. č. 224390-VII-1927.

Tiskem »LEGIOGRAFIE«, Praha-Vršovice. Sámova 665

2 4. VIII 1928